

التفكير الابداعي وعلاقتة بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية

إعداد الطالبة

(هدى سيار سويلم الرشيدي)

المشرف

د. مريم ارشيد عثمان الخالدي

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا – جامعة البلقاء التطبيقية

السلط- الأردن

8 أذار 2014 م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة هدى سيار الرشيدي الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " التفكير الابداعي وعلاقتة بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، باشراف الدكتورة مريم الخالدي، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: هدى سيار الرشيدي

التوقيع: 

* قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (**التفكير الابداعي وعلاقتة بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية)**، وأجيزت بتاريخ 2014/3/8

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتورة مريم الخالدي استاذ مشارك- تخصص أصول تربية	(مشرفاً ورئيساً)	....
الدكتور مصطفى عيروط أستاذ مشارك- تخصص ادارة تربوية	(عضواً)	....
الدكتورة نيفين ابو زيد أستاذ مساعد – تخصص علم النفس التربوي	(عضواً)	....
الدكتور خالد السرحان أستاذ مشارك- تخصص ادارة تربوية (الجامعة الأردنية)	(عضواً خارجياً)	....

الإهداء

-الى من كان سببا لوجودي بعد الله الى من حملني صغيرة وحَمَلتُ اسمه بكل فخر الى من تجرع كاس العناء ليسقيني ماء الحياة الى من استودعني الله ورحل ولا املك له الا الدعاء أُهديك رسالتي هذه وان كنت تستحق اكثر بكثير من اسطر على الورق فانا وماصنعت ثمرة غراسك على مر السنوات رحمك الله ياوالدي ومعلمي الاول واسكنك فسيح جناته(والدي)

-الى من اوصاني بها الله خيرا والتمس رضاء الله من رضاها الى رمز العطاء الذي لا ينضب (والدتي)

-الى الروح التي سكنت روحي الى سندي وقوتي بعد الله الى من انحني امامه تواضعا واحتراما (زوجي)

-الى القلوب البيضاء الطاهره الرقيقه والنفوس البريئه الى رياحين حياتي (ابنائي)

اليكم جميعا اهدي ثمرة جهدي

شكر وتقدير

بعد حمد الله سبحانه الذي أعانني على إنجاز هذه الدراسة، أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان إلى الدكتورة الفاضله: مريم الخالدي التي جادت عليَّ بجهدها الخير، ومتابعتها المستمرة لمراحل إعداد الدراسة خطوة خطوة وحقاً كانت نعم المشرفة والأستاذة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور مصطفى عيروط والدكتور خالد السرحان والدكتورة نيفين ابوزيد لتفضلهم بمناقشة هذه الدراسة،

ولا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل، فإلى هؤلاء جميعاً شكري واحترامي ومودتي.

والله الموفق

الباحثه/هدى الرشيدي

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملحقات



ملخص باللغة العربية

التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية

إعداد

هدى سيار الرشيدي

إشراف

الدكتورة: مريم الخالدي

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن مستوى العلاقة بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية، من خلال جمع البيانات وفقا لأداتي الدراسة ، ومن ثم معالجتها إحصائيا، يتألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية بمدينة تبوك والتي تضم شعبا للطلبة الموهوين، للعام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (500) طالباً وطالبة، منهم (188) طالباً و(312) طالبة، موزعين على (4) مدارس للذكور و(5) مدارس للإناث، تكونت عينة الدراسة من (82) طالبا، و (94) طالبة، وبمجموع (176) طالبا وطالبة، وبنسبة (35 %) من مجتمع

الدراسة، استخدمت الدراسة مقياس تورانس اللفظي لقياس مهارت الإبداع لدى الطلبة، والأداة الثانية: مقياس التنظيم الذاتي للتعلم الذي أعده بوردي (Purdie)، كما ورد في الجراح (2010) والذي يتضمن أربعة مكونات، هي :(وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية، والتسميع والحفظ).

وبعد تحليا البيانات إحصائيا، أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك مستوى " متوسطا " من التفكير الإبداعي، وعلى جميع المهارات، (الطلاقة، الأصالة، والمرونة).وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) بمستوى "متوسط"، وهو دون المتوقع سيما وأنهم من الطلبة الموهوبين.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التعلم الذاتي ككل بدرجة "متوسطة"، إلا أنهم يمارسون مهارة "الحفظ والتسميع" في تعلمهم الذاتي بدرجة"مرتفعة"،ويمارسون مهارات (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة من الآخرين، والاحتفاظ بالسجلات) بدرجة " متوسطة".

أما نتائج السؤال الثالث فقد أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq 0.05$) بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك، والتي يمكن تفسيرها بأن التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي بعدين مختلفين ومنفصلين عن بعضهما البعض.

أما نتائج السؤال الرابع فقد أظهرت أنّ مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من مستوى أداء الذكور،كما أظهرت النتائج أن مستوىالتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث على مهارات التفكير الإبداعي ككل في ضوء مستوى الصف أن طلبة الصف الثالث ثانوي إناث كان أعلى المستويات، كما تبين أن مستوى طلبة الصف الأول الثانوي ذكور كان أقل المستويات،وكان مستوى أداء صفوف الإناث أعلى من مستوى أداء صفوف الذكور، أي أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائيةبين مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور، وكان الاختلاف لصالح الإناث، كما أظهرت

النتائج وجود اختلاف في مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور باختلاف الصف الدراسي، ولصالح صفوف الإناث.

وأما نتائج السؤال الخامس: فقد أظهرت أنّ مستوى أداء الطلبة الذكور الكلي على مهارات التعلم الذاتي ككل كان أعلى من مستوى أداء الإناث، كما أظهرت أن مستوى أداء الطلبة على مهارات التعلم الذاتي ككل في ضوء مستوى الصف أن مستوى أداء طلبة الصف الثالث ثانوي ذكور كان أعلى المستويات، فيما تبين أن مستوى طلبة الصف الأول الثانوي إناث كان أقل المستويات، كما تبين أن مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الذكور أعلى من مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الإناث.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يعد الطلبة الموهوبون الثروة البشرية التي يجب على المجتمع اكتشافها،وإطلاق طاقاتها، واستثمارها لصالح تقدمه في مختلف جوانب الحياة، الذي أصبح فيه الحكم للعقل والإبداع، لأن الصراع قائم بين المجتمعات اعتمادا على عقول أبنائها، للوصول إلى سبق علمي ومعرفي وتكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة، سيما وأن الهدف الأسمى للتربية في الوقت الحاضر هو تنمية الإبداع والتفكير بمختلف أنواعه، ومن هنا يأتي دور التربية والتعليم في إعداد طلبة مبدعين قادرين على التعلم من خلال استعمال التفكير في البحث عن المعرفة، وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، هذا ولم تعد طرائق وأساليب تعلم وتعليم الطلبة وفق الطرق التقليدية التي تتمحور حول مهارت الحفظ والفهم والاستيعاب والتذكر كافية، بل تعدت هذه المرحلة، ولم يعد الطالب يستطيع أن يعتمد كلياً على المعلم أو الكتاب، بل أصبح مجبرا على الاعتماد على جهده وتعلمه الذاتي في الحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف وأحداث، وأصبح التعلم الذاتي بطرقه المختلفة أسلوباً عملياً يساير الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم.

والتعلم المنظم ذاتيا هو بحد ذاته تعلم وظيفي، يَهْدف إلى اكساب المتعلم العديد من المعارف والمهارات والخبرات الحياتية التى تعدل من سلوكه، وتُمكّنه من التكيف مع البيئة والمجتمع الذى يعيش فيه، ورفع مستوى كفاءته، وتعويده على المشاركة الإيجابية فى أنشطة

الحياة المختلفة، وتُنمى لديه القدرة على التعلم الذاتى والتعلم المستمر مدى الحياة ، مما يساعد فى تنمية شخصيته بكافة جوانبها، ولكى يكون التعلم وظيفياً ويحقق الأهداف المرجوة منه ، ينبغى على المتعلم إتقان العديد من المهارات التى من خلالها يمكنه استخدام المصادر المتنوعة للمعرفة، وتوظيفها فى جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وتنظيمها وتقويمها ، كما أنها ضرورية للتعلم الذاتى والتعلم المستمر (الحسينان ، 2010).

ويُعد أسلوب التعلم الذاتى أحد أساليب التدريس الفاعلة التي لا تؤكد على المادة الدراسية فحسب وإنما تركز على تزويد المتعلم العديد من المهارات الحياتية التي تساعدة في حل كثير من القضايا الحياتية أو المدرسية أو الاجتماعية التي قد تواجهه، وذلك من خلال وذلك من خلال توجيهه إلى القراءة الهادفة ، والإطلاع الواسع، والبحث عن المعرفة والمعلومة والحصول عليها من مصادرها المتنوعة، والتمييز والمقارنة فيما بينها (سعادات ، 2003).

إن الطلبة اليوم بحاجة أكثر من قبل إلى استراتيجيات تعلم وتعليم تمدُّهم بآفاقْ تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة، كي تساعدهم على إثراء معلوماتهم، وتنمية مهاراتهم الذهنية المختلفة، وتدرّبهم على الإبداع وإنتاج الجديد والمختلف، وهذا لا يتأتى دون وجود المعلم المتخصص الذي يُعطي طلبته فرصة في استخدام قدراته الذاتية في التعلم، والمساهمة في توليد المعرفة وصياغتها وتجربتها، وتزويدهم بمصادر التعلم المناسبة وإثارة اهتمامهم وحملهم على الاستغراق في التفكير، وقيادتهم نحو التفكير المبدع، على أن تكون لدى المعلم القدرة على الاهتمام بطرق تعلم طلبته، واستخدام أساليب بديلة لمعالجة المشكلات التي تبدو في المواقف الحياتية التي يواجهونها، ويتجلى الاهتمام بتنمية التفكير بمختلف أنواعه لدى الطلبة بشكل عام ولدى الطلبة

الموهوبين بشكل خاص باعتباره عاملا مساعدا للقدرة على التعلم المنظم ذاتيا، والقدرة على حل المشكلات، كونهما بحاجة إلى نشاط ذهني يعكسه أسلوب التفكير(السمير، 2003).

وتحاول هذه الدراسة التعرف على مستوى العلاقة بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في السعودية، وتنوه الباحثة أن تجربة تخصيص مدارس خاصة للطلبة الموهوبين والمتميزين لم تطبق بعد في منطقة تبوك، حيث يتم تدريسهم ضمن المدارس العادية، ولكن في شعب صفية خاصة بهم باعتبارهم يتميزون بقدرات خاصة مختلفة عن قدرات الطلبة العاديين تستوجب مزيدا من الرعاية والاهتمام، من حيث توفير بيئة تعليمية مناسبة، ومناهج دراسية وإثرائية تتوافق مع قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، وقد تم تشخيص هؤلاء الطلبة من قبل إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية على أنهم طلبة موهوبون يتمتعون بقدرات ومهارات عقلية عالية، وذلك من خلال استخدام الاختبارات والمعايير المعتمده من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مثل اختبارات القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والاستعدادات الخاصة والمقابلات.

وقد قامت الباحثة بتحديد جوانب العلاقة بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقه في هذا المجال، وتم تحديد هذه الجوانب على النحو اللآتي: مهارات التفكير الإبداعي كما أوردها تورانس (Torrance): "الطلاقة بأشكالها المختلفة(الفكرية، الألفاظ ، والمعاني)، الأصالة، المرونة، التفاصيل"، أما جوانب التعلم الذاتي فهي:" كما وردت في مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، والمتضمن أربعة جوانب، كما ورد في دراسة الجراح (2010)، وهي: " وضع الهدف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبه، التسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية".

مشكلة الدراسة :

تناولت كثير من الدراسات موضوع التفكير باستراتيجياته وأنواعه المختلفة، وعلاقته مع كثير من المتغيرات، مثل: التحصيل، وتقدير الذات، والجنس، وغير ذلك، دون دراسة علاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة، علما بأن التفكير الإبداعي يلعب دورا مهما في حياة الطالب الاجتماعية والتعليمية والشخصية، حيث أنه يعد تفكيرا معرفيا يحدث داخل النسق المعرفي للطالب، وموجه لحل مشكلة تعليمية أو حياتية، للوصول إلى حالة الأتزان الانفعالي والمعرفي، مما يتوجب على الطلبة وبشكل خاص الموهوبين منهم التدرب على مهاراته وممارستها لتخطي مختلف المشكلات التعليمية والحياتية التي قد تواجههم، كما أن التعلم الذاتي هو عملية تفاعلية بين الطالب والمعلومة والمهارة، يمارس خلالها عمليات ومهارات عقلية متنوعة تساعده على ضبط سلوكه وتعلمه. وعليه تعتقد الباحثة عدم تفعيل أسلوب ومهارات التعلم الذاتي بالشكل المطلوب في مدارس إدارة التعليم بمنطقة تبوك، لما لها من دور بارز في تنمية المهارات التعلمية والعقلية المختلفة لدى الطلبة الموهوبين في هذه المدارس، والتي لم تنل الاهتمام بالبحث والدراسة من قبل الباحثين في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

السؤال الثاني: ما مستوى التعلم الذاتي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين التفكير الابداعي و التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على مستوى التفكير الابداعي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية

2-التعرف على مستوى التعلم الذاتي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية

3-التعرف على العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى($\propto \geq 0.05$) في التفكير الابداعي و مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

4- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والصف الدراسي.

5- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والصف الدراسي.

أهمية الدراسة:

ا-الأهمية النظرية:

تضيف هذة الدراسة بعداً هاماً لأبعاد العملية التعليمية، فهي ستلقي الضوء على العلاقه بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية، لما لها من أهمية في تحسين عملية التعلم والتعليم، كما ستوفر معلومات وبيانات توضح مستوى

العلاقة القائمة بين المفهومين، ومدى الانسجام والتطابق بين ما يمتلكه الطلبة الموهوبون من مهارات التفكير الإبداعي ومهارات وأبعاد التعلم الذاتي ومدى تأثير هذه المدخلات بجنس الطالب، ومن جهة أخرى فإن المتتبع للبحوث المعرفية والتي أجريت على الطلبة الموهوبين يرى أنها وجدت في مفهوم واستراتيجيات التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي سبيلا جيدا لتحسين مهارات وقدرات لمثل هؤلاء الطلبة، كما تتبين أهمية الدراسة في تناولها لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين، إذ تشكل هذه المرحلة درجة عالية من الخطورة والأهمية، والتي فيها تتكامل شخصية الطالب من الجوانب النمائية المختلفة.

ب- الأهمية التطبيقية:

ان هذين المفهومين سيقدمان تطبيقاً واسعاً للمعلمين والمؤسسات في عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وفي مجال رعاية وتربية الطلبة الموهوبين بشكل خاص، فمن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقديم مهارات تعلم تساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة الموهوبين. كما يمكن اعتبار هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تناولت علاقة التفكير الإبدعي بالتعلم الذاتي.

المفاهيم الاصطلاحية والاجرائية:

تستخدم الدراسة الحالية بعض المصطلحات التي يتطلب تعريفها مفاهيميا وإجرائيا وهي الآتية:

التفكير الإبداعي: (Creative Thinking) : عملية ذهنية معرفية هادفة توجهها رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلـى نواتج إبداعية أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، يستخدم فيه مهارات إبداعية، مثل: الطلاقة، الأصالة، المرونة (جروان، 2002). ويعرف

اجرائيا بأنها المهارات التي يمكن قياسها على اختبار التفكير الإبداعي باستخراج درجات الطالب على كل مهارة، وعلى الاختبار ككل.

مهارات التفكير الإبداعي (Creative Thinking Skills):عمليات أو استراتيجيات ذهنية ، يستخدمها الفرد في المواقف الإبداعية، للوصول إلى أداء إبداعي جديد ومختلف، والتي يمكن قياسها على اختبار التفكير الإبداعي باستخراج درجات الطالب على كل مهارة، وعلى الاختبار ككل (السمير ، 2003). ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات (الطلاقة، والأصالة، والمرونة) والتي تم قياسها على اختبار التفكير الإبداعي، باستخراج درجات الطالب على كل مهارة، وعلى الاختبار ككل.

التعلم الذاتي: يعرف زيمرمان (Zimmerman, 1995) التعلم الذاتي بأنه عملية عقليه معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطا في عملية تعلمه حتى يحقق هدفه من التعلم. أما بنتريك (pintrich, 1999) فيعرف التعلم الذاتي بأنه: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفه، واستراتيجيات ادارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. وإجرائيا هي المهارات التي يمكن قياسها على اختبار التعلم الذاتي باستخراج درجات الطالب على كل مهارة، وعلى الاختبار ككل.

وقد أشار الجراح (2010) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتكون من مجموعة من الأبعاد، وهي على النحو الآتي:

1 -وضع الهدف والتخطيط : ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف.

2 - الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها.

3 - التسميع والحفظ: ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة.

4 - طلب المساعدة الاجتماعية: ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات(الجراح، 2010).

الطلبة الموهوبون: يمكن تعريفهم إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم الطلبة الذين تم تشخيصهم من قبل إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية على أنهم موهوبون من خلال المعايير المعتمده من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية مثل اختبارات القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والاستعدادات الخاصة والمقابلات.

حدود الدراسة ومحدداتها:

1- حدود بشرية :الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك، الذين تم تشخيصهم من قبل إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية على أنهم موهوبون من خلال المعايير المعتمدة، مثل اختبارات القدرات العقلية، والتحصيل الدراسي، والاستعدادات الخاصة والمقابلات.

2-حدود زمانية :العام الدراسي 2013 / 2014 .

3-حدود مكانية:المدارس الثانوية في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية المدمج بها الطلبة الموهوبين.

4-محددات العينة : حيثُ تمثلت بالطلاب الموهوبين ذكور وإناث في منطقة تبوك المتواجدين بالمدارس التالية :(الجزيرة الثانوية للبنين – بدر الثانوية للبنين – السادسة والعشرون للبنات –الثانية عشر للبنات).

5-محددات أدوات الدراسة : حيثُ تمثلت باختبار التفكير الابداعي (االلفظي) لتورانس (Torrance)، والذي قننه واستخدمه عبد الرضا (2012). ومقياس التعلم المنظم ذاتيا، لبوردي (Purdie) الذي استخدمه الجراح (2010) وماتمتعان به من خصائص سيكومترية (الصدق والثبات).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً مختصرا للأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة: التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي، من حيث: التفكير الإبداعي: مفهومه، ومهاراته، ورؤية بعض نظريات الإبدع حوله، وعن الموهبة والإبداع، والطلبة الموهوبين وخصائصهم، وعن التعلم

الذاتي: مفهومه، ومهاراته، واستراتيجياته، وموقف نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي (لبندورا) منه، بهدف تكوين خلفية مناسبة حول موضوع الدراسة. كما يتضمن عرضاً أوليا لبعض الدراسات السابقة التي أجريت حول الموضوع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وحسب علم الباحثة لم تجر دراسات ربطت بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، لذا سيتم عرض بعض الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي للطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات، وبعض الدراسات التي تناولت التعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات.

الإبداع والتفكير الإبداعي:

تعدت تعريفات الإبداع من حيث مفهومه ومهاراته وكيفية حدوثه، وغير ذلك. فيرى جوردن (Gordan,1995) أنّ الإبداع (Creativity) هو القدرة على الإنتاج. ويرى (قطامي واخرون، 1996) أنّ الإبداع عملية معرفية لها مراحل متتابعة تهدف إلى نتاج يتمثل في إصدار حلول متعددة تتسم بالتنوّع والجدة، وذلك في ظل مناخ داعم يسوده الاتساق والتآلف بين مكوناته، ويرتبط التفكير الإبداعي ارتباطاً وثيقاً بالإبداع، ولكن الإبداع يصف الناتج، أما التفكير الإبداعي فيصف العمليات أو المهارات الذهنية للإبداع، وهو ما يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها، أو الموقف الذي يتفاعل معه، وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف وعدم التكرار أو الشيوع .

ويُعرّف جروان (2002) التفكير الإبداعي بأنه: "نشاط عقلي مركب هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصّل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً". ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، فهو من المستوى الأعلى المعقد من التفكير، لأنه ينطوي على أبعاد معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

بينما يرى تورانس (Torrance, 1993) أنّ الإبداع عملية تحسس للمشكلات والوعي بمواطن الضعف والثغرات وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول، وصياغة الفرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها ونقل أو توصيل النتائج للآخرين.

نظريات الإبداع:

ظهرت العديد من النظريات والاتجاهات التي تناولت الإبداع، وحاولت تفسيره كل حسب وجهة نظرها، وكان من أبرز وجهات النظر النفسية هي الآتية:

أولا: النظرية التحليل النفسي وتفسيرها للإبداع:

حاولت نظرية التحليل النفسي تفسير الإبداع والعملية الإبداعية باستخدامها مفهوم " الإعلاء والتسامي"، إذ تعتقد أن الفرد يشعر بالعلو والتسامي في تعامله مع ذاته ومع الآخرين، ويحاول إحداث تغيير في دوافعه الغريزية حتى تصبح مقبولة اجتماعياً بعد أن قبلتها الذات وتآلفت معها وأصبحت ذات قيمة، ومن خلال التسامي تتقبل الذات الدافع الغريزي ولكنه يحول طاقته من موضوعه الأصلي الى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية، ويقصد به الإبداع، فالتحليل النفسي ترى أن الاعلاء والتسامي في السلوك هو إعلاء لغريزة حب الاستطلاع، بحيث تتوجه غريزة حب الاستطلاع الى روح البحث العلمي او الابداع الفني او الحرفي او الوصول بصاحبها الى اعلى درجات المهارة الفنية في العمل او المهارة الاجتماعية في التعامل مع الناس، كما ترى أن الفرد عن طريق الإعلاء والتسامي يتخلص من المشاعر المكبوتة داخلياً، ويحولها إلى سلوك مقبول اجتماعياً حتى تصبح الطاقة الدافعة للنفس هي القوة الفعالة

في مواجهة المصاعب الحياتية او الابداع والتفوق والتميز في العمل والتعلم والأداء (توق وآخرون، 2002).

ثانيا: النظرية السلوكية وتفسيرها للإبداع:

تمثل وجهة نظر العالم السلوكي ميدنيك (Mednick) وجهة النظر السلوكية في تفسيرها للإبداع، وكيفية حدوثه، حيث يرى أن عملية التفكير الإبداعي هي: الوصول إلى تكوينات جديدة من عناصر ارتباطية، بحيث تتوافر فيها شروط معينة، وأن تكون ذات فائدة. بمعنى أن يتم تكوين ارتباطات بين عدد من المثيرات والاستجابات التي لم يكن بينها ارتباطات سابقة، وكلّما تباعدت العناصر التي ترتبط لتكوّن التشكيل أو الارتباط الجديد، كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى القدرة على التفكير الإبداعي. وهذا يعني أنه كلّما كانت العلاقة أو الارتباط بين المثير والاستجابة علاقة بعيدة، لم يدركها الفرد، ولم توجد من قبل، كان ذلك دليلاً على ارتفاع مستوى الإبداع (قطامي وأخرون، 1996).

ثالثا: النظرية الإنسانية وتفسيرها للإبداع:

يرى ماسلو (Maslow) أن الإبداع نوعان هما: نوع يؤدي إلى الإنتاج الإبداعي الجديد والأصيل، وآخرٌ لا يرتبط بإنتاج معين، كما يعتمد النوع الأول على الموهبة والعمل الجاد المتواصل للوصول إلى الإبداع. أما النوع الثاني من الإبداع فهو إبداعيه تحقيق الذات، أي الإبداع كأسلوب لتحقيق الفرد لذاته، وهذا يجعل وصول الفرد إلى مستوى مناسب من تحقيقه لطاقاته الإبداعية مرادفاً لوصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية السليمة، أو من الإنسانية المتكاملة (شاكر، 1995). كما ترى الإنسانية أن القدرات الإبداعية موجودة لدى الناس جميعاً، وأنّ الاختلاف بين الأفراد ما هو إلا اختلاف في درجة القدرة الإبداعية، ويمكن

لهذه القدرة الإبداعية أن تظهر وتتطور إذا توافرت لها البيئة الخالية من الضغوطات والتهديد، فالإبداع عملية علاقة بين الفرد السليم والوسط المشجّع والمناسب، الذي يؤدي إلى تطوّر القدرات الإبداعية لدى الفرد (جروان، 2002).

رابعا: النظرية المعرفية وتفسيرها للإبداع :

إن البحوث والدراسات التي استندت إلى وجهة النظر المعرفية تناولت العملية الإبداعية كعملية تفكير يستخدم الفرد خلالها مهارات ذهنية مختلفة تؤدي إلى نتاجات إبداعية أصيلة، كما تركّز على العمليات الذهنية ووظائف الدماغ والعلاقة بينها وبين متغيرات الشخصية ذات العلاقة بالإبداع، وتناولت العملية الإبداعية من حيث: مهارات التفكير وأسلوب التفكير ومستوياته، وعلاقة الذكاء بالإبداع، والإدراك والتذكر والأبنية المعرفية والخبرة السابقة للفرد، والدافعية وخصائص الشخصية المرتبطة بالعملية الإبداعية، والاستبصار كعملية تكامل وتمثيل وقياس للمعرفة السابقة في موقف جديد، والذكاء الاصطناعي والعملية الإبداعية، والإرادة والعملية الإبداعية (جروان، 2002).

أما بالنسبة إلى مهارات التفكير الإبداعي فقد تعددت وجهات النظر المختلفة في تحديدها، وتباينت تصنيفاتها، وذلك بسبب وجود التداخل بين عمليات التفكير البسيطة والعليا، باعتبارها مهارات عقلية ومعرفية متداخلة، إلا أن ديفز (Davis, 1996) يؤكد أن هناك مهارات ذهنية مختلفة تلعب دوراً هاماً في عملية التفكير الإبداعي، ومنها التالية: (الطلاقة، التفاصيل، المرونة، الأصالة، التحويل، التصوّر، التنظيم، التحليل، التركيب، والتقويم)، وغيرها من المهارات، والتي من بينها المهارات موضع الدراسة. وعليه ستكون المهارات الإبداعية

الذهنية التالية: (الطلاقة، الأصالة، المرونة)، موضع الدراسة والقياس لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك، وعلاقتها بالتعلم الذاتي، والتي سيتم توضيحها على النحو الآتي.

1. الطــلاقة: (Fluency)

وتعني قدرة الطالب على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو البدائل أو الأسئلة أو المترادفات أو الاستعمالات عند تفاعله مع موقف ما يتطلب إعمال الذهن إزاءه لحل أو لفهم الجوانب المُشكلة فيه، والطلاقة عمل ذهني يستحث فيه الطالب خبراته الذهنية، لكي يصل إلى دفع سريع لعملياته الذهنية ليعطي أكبر عدد من خبراته بأقصى سرعة وأعمق أداء. وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها لتتكامل مع الخبرات الجديدة للتوصل إلى أداءٍ إبداعي جديد، أو إنتاج كمية من الأفكار حول موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة، أي أنّ الطالب المبدع يمتلك درجة عالية من القدرة على سيولة الأفكار وسهولة توليدها (**السمير** ، **2003**).

وتتخذ مقاييس مهارة الطلاقة عدة أشكال منها: سرعة التفكير بإعطاء كلمات ذات نغمة معينة تبدأ بحرف معين أو بمقطع معين، أو إعطاء كلمات تنتهي بحرف معين، وكذلك النشاط الذهني الذي يُطلب فيه من الطالب تصنيف الكلمات في فئات خاصة، أو تصنيف الأفكار حسب معايير معينة، أو إعطاء أكبر قدر من الاستعمالات لأشياء محددة مثل: الكتاب، الجريدة، قوالب الطوب، أو إعطاء عدد من العناوين لمواضيع أو قصص، أو ذكر أكبر عدد من التداعيات لكلمة ما، وكذلك القدرة على استخدام الكلمات في أكبر عدد ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى (قطامي وأخرون، 1996).

2. المرونـــة: (Flexibility)

وتعني المرونة قدرة الطالب على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير متطلبات الموقف، والمرونة عكس الجمود الذهني (Mental Rigidity) الذي يعني تبني أنماط ذهنية مُحددة سلفاً وغير قابلة للتغيير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة، ومن الأمثلة عليها: اكتب مقالاً قصيراً لا يحتوي على أي فعل ماض، أو فكّر في جميع الطرق التي يمكن أن تستخدمها لتتحاشى برودة الشتاء، ويكون الاهتمام بنوعية الأفكار لا بكميتها(جروان، 2002).

3. الأصالـة: (Originality)

تُعد الأصالة في التفكير أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وهي بمعنى الجدة والتفرّد، والبحث في الذهن عن الأفكار النادرة التكرار أو الحصول، وتعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الآخرين، وتكون جديدة إذا ما تمّ الحكم عليها في ضوء الأفكار التي يقدمها الآخرون، وهذه الأفكار لا تخضع للأفكار الشائعة بل أنها تتصف بالتميّز، والطالب صاحب التفكير الأصيل لا يُولّد أفكاراً أو حلولاً تقليدية لما يواجه من مواقف أو مشكلات. وتختلف مهارة الأصالة المعرفية في التفكير عن مهارتي الطلاقة والمرونة، من حيث

أنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقدّمها الطالب، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وجدّتها، وأصالتها(جروان،2002).

الطلبة الموهوبون:

كانت أولى المحاولات لفهم ظاهرة الموهبة والتفوق العقلي محاولة جالتون عام (1869م) للتعرف على دور الوراثة في تكوين الموهبة والتفوق الذهني، حيث استخدم في محاولته هذه مصطلح العبقرية والتي عرفها بأنها "القدرة التي يتفوق بها الفرد والتي تمكنه من الوصول إلى مركز قيادي سواء في مجال السياسة أو الفن أو القضاء أو القيادة". إلا أن هذا المصطلح اختفى سريعاً وحل محله مصطلح التفوق العقلي والمتفوقون عقلياً ، وأصبح هذا المصطلح هو الأكثر استخداماً وتداولاً في البحوث والدراسات والبرامج التعليمية، ثم توالت البحوث والدراسات للتعرف على الموهوبين حتى جاء ستانفورد بينية (عام1905م) حيث طور اختباراً للذكاء عرف فيما بعد باسمه لتطبيقه في تصنيف الأطفال والتعرف على ذوى الذكاء المنخفض والذين سموا بالمتخلفين عقلياً، وذوى الذكاء المرتفع الذين أطلق عليهم المتفوقين عقليا، وأصبح هذا المقياس من أهم المقاييس التى تستخدم في التعرف والكشف عن الموهوبين وقد دعم هذا الاتجاه لقياس الذكاء ظهور العديد من النظريات والمفاهيم حول القدرات العقلية (جروان، 2002).

وقد عرف جيلفورد(Guilford,J.P,1989) مفهوم الذكاء والموهبة بأنة تمتع الفرد بقدرات فوق المعدل العادي، و التمتع بالقدرات الإبداعية وقدرات العمل والانجاز، وقد اشتهر هذا التعريف بأسم الحلقات الثلاثية.

وترى سرور (2003) أن الموهبة عند الاطفال بانها وجود الاستعداد والقابلية لإنتاج الافكار الجديدة في مختلف نواحي الحياة (الأخلاقية، المادية، الاجتماعية، العقلية والجمالية) ، وإمكانية الانجاز المتميز أمام مجتمع يقدر الإنجاز. حيث يعتبر التميز هو نتيجة تفاعل لخمس عوامل وهي : القدرة العقلية العامة ، القدرة الخاصة ، العوامل غير المرتبطة بالذكاء ، والعوامل البيئية ، وعوامل الحظ (سرور، 2003).

أما هونغ (Hong, 1995) فقد عرف الموهبة من خلال برنامج فلدهوزن (Feldhusen, 1984) للمرحلة الثانوية للطلبة الموهوبين، ويرى أنها مركبة من القدرة العقلية العامة، ومفهوم الذات الايجابي، والدافعية للانجاز ، والموهبة الفطرية. (سرور،2003).

وقد عرف بول ويتي (Paul Whity) الطفل الموهوب بانه هو الذي يتصف بالتميز المستمر في أي ميدان هام من ميادين الحياة، وأن مصطلح الشخص الموهوب يستخدم لوصف الفرد الذي يظهر مستوى أدائه استعداداً متميزاً في بعض المجالات التى تحتاج الى قدرات خاصة سواء أكانت علمية أو فنية أو عملية وليس بالضروره ان يتميز هذا الفرد بمستوى عال من الذكاء، بل قد يكون متوسط الذكاء، ولا يشترط أيضاً أن يتميز بمستوى تحصيل دراسي عام مرتفع بالنسبة لأقرانه (سرور،2003).

تعددت تعريفات الموهبة فمنها ما هو مرتبط بمجالات علمية أو أدبية، ومن التعريفات العامة: تميز إنسان لامتلاكه استعدادات معينة تيسر له والتميز في فنه إذا وجود المحفزات المناسبه. ولذلك فإن الطالب المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابره في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي، وتنوع كبير في الميول(جروان،2002).

وبما أن الطالب الموهوب يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، وبقدرات عقلية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع، مع القدرة العالية في التفكير، فأنه من المفترض تناول خصائص الموهوبين بشيء من التفصيل.

خصائص الطلبة والموهوبين:

ترتبط خصائص الطلبة الموهوبين بمظاهر التفوق المختلفة التي يمكن تناولها على النحو الآتي:

القدره العقلية العامه: يقصد بها الذكاء المرتفعIQ (أعلى من 130) والنمو اللغوي المبكر، والطموح الفكري المتوقد والمتعلق بالميول والهوايات المتنوعة، والقدره غير العادية على التفكير الناقد والتقييمي، سهولة التعلم والاسترجاع، والقدره العالية على التركيز وطول مدة الانتباه، ودقة الملاحظة والحذر الشديد، وتفضيل الاستقلالية في التعلم (قطامي وأخرون، 1996).

الاستعدادات الاكاديمية الخاصة: وهي التميز والتفوق في موضوع معين او مادة معينة، مثل تميز طالب في مجال الرياضيات، بالتالي يطول لدية امتلاك ميول غير عادية في النظم المختلفه (العد، القياس) والتعامل مع الارقام وفهم العلاقات المختلفه بينهم، الاستخدام المبكر لأسلوب حل المشكلات، والقدره على تطبيق الحلول المستخلصة على مسائل أخرى أو مواقف أخرى (جروان، 2002).

الإبداع او التفكير المثمر: ويعني أن لدى الموهوب قدرات عقلية مختلفة تساعده على على التفكير بطريقة منتجة، ويتمتع بالقدرة على التنقل بين الأفكار بسهولة ويسر، ولديه القدرة على التحليل الدقيق للأفكار الى أدق التفاصيل، والاستمتاع بالتحديات الصعبه المعقده، والقدره على كشف الفجوات والنواقص في مجالات المعرفة، صعوبة الاقناع اوالانصياع لأفكار الغير،الطموح الشديد لحب معرفة عن كل شئ وتفاصيل واسعة (Joan,2007).

وقد أوردت الأبحاث والدراسات المتعددة في هذا المجال عددا من سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والتي تم تصنيفها على النحو التالي:

أولا: الخصائص العقلية:

النمو العقلي: إن النمو العقلي للمتفوقين والموهوبين الصفة الهامة السائدة و الأساسية التي من خلالها يتم التعرف عليهم، والذكاء كما ذكرنا سابقا هو نتيجة للتفاعل بين العوامل الوراثية والبيئة. وإن الشكل الأساسي لتنظيم العمليات العقلية يتكون منذ الولادة، فعند ولادة الطفل، فإن دماغه يحتوي على عدد من الخلايا تتراوح بين (100) إلى (200) بليون خلية دماغية، وخلال مراحل النمو فإن تلك الخلايا تتطور وتنمو وتصبح أكثر تميزاً وتفرداً، ويؤكد العلماء أنه بقدر استخدام تلك الخلايا ووضعها موضع التطبيق بقدر ما تميز الفرد بقدرة ذهنية متفردة، ولكن للأسف إن (5%) فقط من القدرة للخلايا الدماغية المتعددة الموجودة لدينا يتم استخدامها في مختلف مناشط الحياة. ولهذا فإن القدرة الذهنية تعتبر من أهم الخصائص التي ينبغي رعايتها والاهتمام بها والنظر إليها في عملية التخطيط للبرامج والأساليب التعليمية. إن ما يميز الطفل المتفوق أو الموهوب هو المستوى العالي للقدرة العقلية وتعدد المواهب. حيث يبدو أسرع في نموه العقلي من الأطفال العاديين بمعدل (1.3) مقارنة بالنمو العقلي للطفل

العادي وهو الواحد الصحيح، فالنمو العقلي للطفل المتفوق والموهوب يتعدى ويفوق عمره الزمني، بينما العمر العقلي للطفل العادي يساوي في نموه عمره الزمني، هذا يتمثل في نسبة الذكاء للمتفوقين عقلياً. وهناك اتفاق أن (130) درجة ذكاء، بانحرافين معياريين فوق المتوسط هو الحد المناسب لتحديد بداية التفوق العقلي، وهو الحد الفاصل بين المتفوقين عقلياً وبين الشخص العادي على إحدى الاختبارات اللفظية الفردية (الزيات ، 1997).

وذكر بياجيه (Piaget, 1958) أن الأطفال المتفوقين والموهوبين يتميزون بقدر عالٍ و متسارع من النمو العقلي مما ينعكس على زيادة نسبة الذكاء لديهم، فهم يظهرون قدر من التفكير المجرد ويتزايد ويتعقد بوجود مفاهيم متعددة مما يؤدي إلى تنوع العملية الذهنية في حل المشكلات والتفكير المعقد .

كما أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين من الصغار غالباً ما يظهر تفوقهم في معظم المواد الدراسية فتفوقهم لا يقتصر على مادة محددة ولكن التفوق لديهم في مختلف المواد الدراسية. وقد أكد تيرمان واودين (1947) من خلال دراستهم لعينة من المتفوقين والموهوبين أن تفوق هؤلاء الموهوبين قد يستمر لمراحل متقدمة وقد يحتفظون بتفوقهم لسنوات طويلة حيث أنهم التحقوا بالدراسة الجامعية وتفوقوا فيها، وأكدت الدراسة أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين قد يظهر البعض منهم تفوقاً في المواد والموضوعات التي تتطلب تفكيراً مجرداً أكثر من الموضوعات التي تعتمد على النواحي العملية ولهذا قد تختلف درجة إجادتهم من مادة لأخرى مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي ويظهر البعض منهم تفوقاً في الحساب واللغة والفن والموسيقى أكثر من المواد الأخرى. **(قطامي ،2002)**

القدرة على فهم واكتساب اللغة: إن الطفل المتفوق والموهوب يتميز بتعلم اللغة وفهمها، حيث تعتبر من الخصائص الدالة على التفوق والموهبة في وقت مبكر من عمر الطفل ومن الخصائص الأولوية في الظهور والتي تتضح في النمو السريع في اكتساب اللغة، فيظهر لديهم التعبير اللفظي لتفسير ما يدور حولهم، فتصبح لديهم من الكلمات والمفردات مما يساعدهم على إجراء العمليات الذهنية المجردة وتكوين مفاهيم أخرى معقدة، ومعالجة الموضوعات وحل المشكلات، وتكوين بناء معرفي يساعدهم على فهم العلاقات والترابطات للموضوعات المتعددة (قطامي وأخرون، 1996).

وقد أشار هاريس(Harris,1995) **كما ورد في قطامي (1996)**، أن الأطفال المتفوقين والموهوبين يبدؤون الحديث في مرحلة عمرية مبكرة مقارنة بالأطفال العاديين، ويمكن أن يتعلموا اللغة بأنفسهم من خلال الاتصال والاحتكاك بالبيئة المحيطة بهم وتتضح مهاراتهم اللغوية من خلال الاستيعاب والفهم لمفردات متعددة وضرورية، ولديهم القدرة على تمييز الفروق الدقيقة في اللغة وخاصة المفردات التي تتسم بالمعاني المعقدة مستخدمين ألفاظاً وكلمات غير متداولة في فئتهم العمرية، ولديهم القدرة على التحكم وبشكل دقيق في مفردات اللغة، فهم يتميزون بنوعية الألفاظ التي يختارونها ويستخدمونها، ومعدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم من العاديين، مما يمكنهم من التعبير عن أفكارهم والتوسع في محادثاتهم ومناقشاتهم، ومن خلال طلاقتهم اللغوية، وتظهر قبل التحاقهم بالمدرسة، والبعض من هؤلاء المتفوقين والموهوبين الصغار قد يطلبون المساعدة من آبائهم وأمهاتهم لتتبع الكلمات لقراءتها في الصحف والمجلات التي يطلعون عليها ويقومون بمحاولات مبدئية من طرفهم لتهجئة الحروف والكلمات. وبما أن معدل النمو اللغوي لديهم أكبر من أقرانهم العاديين، لذا فهم أقدر على

استخدام الكلمات وتكوين الجمل وتحليلها، ولديهم اهتمام بمعرفة المزيد من الكلمات وخاصة النادرة، مما يدفعهم إلى إنشاء قوائم وتصنيفات للجمل والكلمات واستخدامها في جمع المعلومات، فهم باستمرار في حالة تصحيح للمعلومات والبيانات التي تعلموها واكتسبوها مما يزيد من خصوصيتهم اللغوية ويجعلهم يتميزون بطلاقة لغوية وفكرية تفوق أقرانهم، وأظهرت دراسة كل من تيرمان وأودين (Terman & Odin, 1947)،على(81) موهوباً وموهوبة ممن تعدت نسبة ذكائهم (170) درجة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء أن هؤلاء المتفوقين والموهوبين أظهروا تفوقاً عالياً في الأعمار الثالثة والخامسة في القدرة على القراءة والاستيعاب لما يقرؤون مقارنة بالأطفال الأقل ذكاءً من المتفوقين والموهوبين لمن يصل ذكاؤهم من (130) إلى أقل من (170) درجة ومن هم أكبر منهم سناً من حيث استخدام الجمل التامة، وأكدت دراسة تيرمان (1947م) أن أحد الأطفال المتفوقين في الدراسة لديه وصل مستوى أدائه في الاختبارات اللغوية إلى مستوى طفل عمره الزمني ست سنوات ونصف بينما عمر ذلك الطفل الفعلي هو سنتان وثلاثة أشهر. ونظراً لما يتميز به هؤلاء المتفوقون والموهوبون من مواهب وقدرات هم مولعون وشغوفون بالقراءة لإشباع تلك المتطلبات لقدراتهم العقلية، فلديهم ميل وحب القراءة وخاصة الكتب لمن هم أكبر منهم سناً فيميلون إلى تعلم القراءة في سن مبكر وقد يتعلمونها بأنفسهم تلقائياً من خلال التهجئة والتكرار، فيقرؤون بنهم وبشدة في الأعمار المبكرة أكثر من المراحل التالية وخاصة فترة المراهقة حيث تقل فيها قراءتهم لانشغالهم بالنشاطات وتعدد وسائل الترفية والجذب مثل برامج الأنشطة الرياضية والتلفزيونية والترفيهية وغيرها من الوسائل (قطامي وأخرون، 1996).

قوة الذاكرة: إن الأطفال المتفوقين والموهوبين يتميزون بذاكرة قوية وخيال خصب مما يوفر لهم ويساعدهم على إنجاز مختلف العمليات العقلية الصعبة فالذاكرة القوية لدى المتفوق والموهوب تساعده على طرح الأسئلة وفهم العلاقات المتعددة مما يساهم في مساعدته على التعلم السريع والاستخلاص والاستدلال والتوصل إلى النتائج بطريقة سريعة ومتقنة، وهذا يتطلب من المعلم التدخل المدروس وذلك لمساعدة المتفوق والموهوب على تحليل تلك العملية التي قام بها والخطوات التي مر بها خلال مرحلة التفكير السريع. فقدرته على الفهم والإدراك السريع تستند على ذاكرة قوية منظمة. فهو في حالة دائمة من المعرفة للأسباب والأحداث والمواقف، أفكاره متسلسلة ومنظمة ويسهل صياغتها، ولدى المتفوق والموهوب طاقة عالية لاستقصاء الحقائق من البيئة المحيطة وتخزينها بشكل منظم ودقيق، لديه عدد من الطرق والخطط الإستراتيجية لمعالجة تلك البيانات المخزونة في الذاكرة ويعود ذلك لكيفية الترميز للمعلومات وتجهيزها وتنظيمها وطريقة استدعائها سواء من الذاكرة طويلة أو قصيرة المدى (الزيات ، 1997).

القدرة على التفكير الاستنتاجي :أظهرت الدراسات أن للطفل المتفوق والموهوب قدرة على التحليل المنطقي السريع والقدرة على التقاط الإشارات غير اللفظية والتوصل من خلالها إلى استنتاجات للمعاني والموضوعات التي يتم فهمها من خلال تحليلها، وهو لا يقبل المسلمات المتعارف عليها، ولكن هو في حالة دائمة لتحليل ما يصل إليه من معلومات وإيجاد ارتباطات غير تقليدية بين عناصر المعرفة، وإيجاد علاقة بين الأفكار والحقائق التي تبدو غريبة وغير مترابطة، ولهذا نرى الطفل المتفوق والموهوب كثير الأسئلة والاستفسار عن الأسباب وراء كل حادثة أو سلوك، فقدرته على التفكير المنطقي التحليلي تدفعه دائماً إلى ربط وتحليل المعلومات

المستقاة من الأسئلة المتعددة ومحاولة إيجاد تفسيرات للمواضيع التي يسأل عنها وأن تكون مقنعة عند إجراء عملية التفكير التقويمي عليها (قطامي وأخرون ، 1996).

القدرة على التفكير الاستدلالي: يتميز المتفوق والموهوب بقدرة على الاستدلال وفهم وإدراك العلاقات، حيث يضع القوانين والقواعد والتي تتطلب تفكيراً استدلالياً قائماً على الاستنباط وصياغة المفاهيم والتجريد والربط لمختلف العناصر والأفكار، والقدرة على اكتشاف القاعدة والاستقراء للتكوينات والارتباطات الصعبة والخفية وإيجاد وتكوين علاقات جديدة، قد تبدو متناقضة في بداية الأمر ويساعده في ذلك السرعة في التفكير وفهم العلاقات والارتباطات ولهذا نجد بعض الطلبة من المتفوقين والموهوبين يطرحون بعض الأسئلة أثناء شرح الدرس، ولا يتلقون الإجابة عليها مباشرة من المعلم ولكن بعد المضي في الدرس والانتهاء منه يستوعب المعلم سؤال الطالب فيجيب عنه ولكن يكون الجواب على سؤاله جاء متأخراً، ولن يستفيد منه الطالب بالشكل المطلوب وذلك لأن العملية الذهنية والقائمة على الاستدلال التي أراد لها تلك المعلومات قد تبدلت وجاءت عمليات أخرى متسارعة، فهو يتميز بالسرعة في معالجة المعلومات والتسلسل والتعقيد في صياغتها وتركيبها (سرور ، 2003).

القدرة على التفكير الإبداعي: يتميز هؤلاء المتفوقين والموهوبين بالتفكير المبدع وإيجاد الارتباطات بين الأفكار والأشياء والمواقف بطريقة جديدة، وطرح العديد من الاحتمالات والنتائج والأفكار ذات الصلة واستخدام البدائل والطرق المختلفة لحل المشكلات، فهم يتميزون بطلاقة في الأفكار وتعددها وحل المشكلات بطريقة غير مألوفة، فهم يوجدون أفكاراً واستجابات متعددة وجديدة. وتظهر عليهم القدرة على تقييم ونقد تلك الأفكار وإيجاد أوجه القصور والنقص من

خلال استخدام النقد البناء الموضوعي القائم على التحليل لمواجهة المواقف المختلفة (جروان ، 2002).

التعلم الذاتي:

لم تعد طرق وأساليب التعلم والتعليم التقليدية التي تعتمد على دور المعلم كملقن وشارح للمعلومات والمتعلم كمتلق لهذه المعلومات بالحفظ والتذكر والتكرار كافية لتنمية قدرات ومهارات المتعلم من الجوانب المختلفة، وكما أن المتعلم هو بطبيعته ميال إلى البحث والتفكير عن المعرفة التي تساعده في مواجهة القضايا والمواقف التي تواجهه، والحالة هذه فلا بد من توفير أساليب تعلم تتيح للمتعلم توظيف مهارات التعلم بفاعلية عالية، مما يسهم في تطويره سلوكياً ومعرفياً ووجدانياً، وتمكنه من استيعاب معطيات المعرفة المتجددة، من خلال استخدامه لأنماط التعلم الذاتي، الذي يتعلم فيه ما يريد أن يتعلمه، وبالطريقة والاستراتيجية التي يريدها، وإن امتلاك وإتقان المتعلم لمهارات التعلم الذاتي تمكنه من التعلم في كل الأوقات خارج المدرسة وداخلها، ويكون فيها مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيباً لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها(السمير، 2003).

ويمكن اعتبار التعلم الذاتي أسلوبا من أساليب التعلم والتعليم الفاعلة في عملية التعلم والتعليم، والتي تناسب جميع الطلبة باختلاف قدراتهم ومهاراتهم ومراحلهم التعليمية، وباستخدام الطالب لمهارات التعلم الذاتي يكون فيه مسؤولا عن مستوى تعلمه، من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للمادة التعليمية التي يرغب في تعلمها، ويكون دور المعلم فيها موجها ومرشدا للطالب، فالتعلم الذاتي هو نمط من أنماط التعليم المخطط والموجه ذاتياً، والذي يمارس فيه الطالب النشاطات التعليمية بمفرده، وينتقل من نشاط إلى نشاط آخر، متجهاً نحو الأهداف التعليمية

المحددة بحرية وبالمقدار والسرعة التي تناسبه، مستعيناً في ذلك بالمراجعة والتقويم الذاتي لمستوى تعلمه، بالتقويم الذاتي وإرشادات المعلم وتوجيهاته، ويستند التعلم الذاتي إلى عدة افتراضات، منها جعل المتعلم محور عملية التعلم والتعليم، ومن خلاله يمارس عملية التعلم وفق ميوله وحاجاته وقدراته، ولا يكون فيه في موقف سلبي متلق للمعلومات، وإنما في بحث وتفاعل مع مادة التعلم، فما يميز التعلم الذاتي عن غيره في أنه تعلم موجه ذاتيا، يعتمد المتعلم فيه على نفسه بالدرجة الأولى مما يكسبه القدرة على التفكير بمرونة، والشعور بقدرته على التعلم بنفسه وفق قدراته، والشعور بالمسؤولية والحرية في التعلم، مما يساعد ذلك في تحقيق أهداف التربية والتعليم المتمثلة في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم (سعادات ، 2003).

وأما دور المعلم في التعلم الذاتي فيكون فيه موجها ومراقبا لسلوك المتعلم في عملية التعلم الذاتي، ويقوم بتحديد الواجبات والمهام والأهداف التعليمية للمتعلم المتوقع تحقيقها، كما يعمل على إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وفيها يكون المتعلم في جو تعليمي نشط ومرن وسهل، والنشاط الذاتي الذي يقوم به المتعلم في عملية التعلم هو نشاط تعليمي وتربوي هادف، يمارس فيه مهاراته التعلمية بوعي ومسؤولية وإبداع من أجل الاكتساب الفاعل للمعرفة وللمعلومات وللقدرات وللمهارات وللسلوك تحت عملية إشراف المعلم المباشرة أو غير المباشرة، وبممارسة المتعلم لنشاطه الموجه ذاتيا يمكن أن تتطور لديه قدرات ومهارات التعلم الذاتي، وتتشكل لديه قدرات ومهارات تعلمية أرقى تساعده على تعلموإنجاز مهام وواجبات أكثر صعوبة وتعقيداً، وفيه يرتبط نشاطه التعلمي بالاستقلال الذاتي، فكلما تطورت قدرات المتعلم على ممارسة نشاطات ذاتية فاعلة تتطور لديه تدريجياً الثقة والاعتزاز بالنفس ويتحرر بدرجة ما من التبعية والإتكال على المعلم ويستطيع إنجاز الواجبات والمهام دون مساعدة، وتتوفر له إمكانية ممارسة نشاطاته بفاعلية أكبر تساعده في تفجير طاقاتهوإبداعاته المختلفة (كويران، 2001).

أنماط التعلم الذاتي:

تتطلب عملية التعلم الذاتي لدى المتعلم توفير البيئة التعليمية المناسبة، والمواد والبرامج التعليمية لغايات التعلم الذاتي، ويتم تنظيم المادة التعليمية القائمة على الدراسة الذاتية للمتعلم بشكل متسلسل من السهل إلى الصعب، ويمكن للمتعلم أن يستخدم أنماطا مختلفة لممارسة تعلمه الذاتي، ومن هذه الأنماط:

-**برامج التعليم المبرمج:** وفيها يتعلم المتعلم من خلال برنامج تعليمي محدد الأهداف، يقوم المتعلم بملاحظة البرنامج التعليمي بدون مساعدة من المعلم، ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يتضمنها البرنامج الذي يشاهده من خلال وسائط وتقنيات التعلم، مثل: (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع تعليمي معين معين أو مادة أو جزء من مادة تعليمية) ، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام المتعلم لأن يسير في دراسته وفقاً لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة ذاتية وخارجية مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة دافعيته في التعلم(قطامي، 2002).

- **التعلم الذاتي بالحاسب الآلي:** يعد الحاسب الآلي وسيلة هامة للتعلم الذاتي ، إذ أنه يراعي الفروق الفردية والسرعة الذاتية للمتعلم، وباستخدام الحاسب الآلي يستطيع المتعلم الوصول إلى برامج متخصصة لإرشاده والإجابة عن أسئلته في ميدان تعلمه، ويستطيع تعلم المادة التعليمية بمستويات مختلفة، فعندما يتقن المستوى الأول من المادة التعليمية ينتقل للمستوى الثاني، وهكذا وصولا إلى المستويات الأعلى من التعلم **(زيتون ، 2005).**

– **التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية:** والحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم، وفيها يتم تقديم مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة ، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكّن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته باتباع مسار معين في التعلم ، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة ، وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر(زيتون ، 2005).

–**برامج الوحدات المصغرة:** تتكون هذه البرامج من وحدات محددة ومنظمة بشكل متتابع ، يترك فيها للمتعلم حرية التقدم والتعلم وفق سرعته الذاتية ، ولتحقيق هذا الهدف يتم تقسيم المحتوى إلى وحدات صغيرة لكل وحدة أهدافها المحددة ، ولتحديد نقطة الانطلاق المناسبة للتعلم يتم اجتياز اختبارات متعددة ، وبعد إنجاز تعلم الوحدة يجتاز اختبارا تقويميا لتحديد مدى الاستعداد للانتقال إلى الوحدة التالية، وإذا كان الاختبار غير فعالا فإنه يعيد تعلم الوحدة مرة أخرى إلى أن يتقنها (زيتون ، 2005).

–**برامج التربية الموجهة للفرد:** تقسم مناهج كل مادة في هذه البرامج إلى مستويات أربعة (أ – ب – ج – د) وينتقل المتعلم من مستوى إلى آخر بعد إتقان المستوى السابق لكل مادة على حدة وفق سرعته الذاتية وبالأسلوب الذي يرغب به ويلائم خصائصه وإمكاناته ، ويشترك المعلم والمتعلم في تحديد الأهداف والأنشطة والتقويم (عطاالله ، 2004).

المدرسة المعرفية الاجتماعية والتعلم المنظم ذاتيا:

تعد نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية التعلم بالملاحظة من أبرز النظريات التي أسهمت في عملية التعلم ، وأدخلت نموذج المحاكاة والتقليد في عملية التعلم،حيث يري باندورا (Bandur) ، أن معظم أنواع التعلم الإنساني يتم عن طريق الملاحظة الواعية للأحداث

وسلوكات الآخرين، وأكد على التفاعل بين المتعلم والمعرفة والتأثيرات الخارجية، وبين أن المتعلم ليس متلق سلبي للمعرفة، لكنه قادر على توظيف قدراته ومهاراته العقلية في معالجة المعرفة والخبرات التي يتفاعل معها، فهو يستطيع أن ينظم قدراته الذاتية ويختار الاستراتيجيات التعلمية التي توصله إلى تحقيق أهداف التعلم (الحسينان ، 2010).

ويميز سينغ (sing, N. D , 2009) بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيا حيث أن التعلم المظم ذاتيا يعتمد على المتعلم الذاتي يعتمد أساسا على أن المتعلم وفيه يتحمل مسؤولية تعلمه، ويعمل على تحديد أهداف تعلمه بنفسه حسب حاجاته وميوله، ويحدد استراتيجيات تعلمه ونشاطاته ومهارات تعلمه في التعامل مع المادة التعليمية، كما يؤكد أنه عندما يمارس المتعلم خبراته ومهاراته التعلمية ذاتيا وبشكل فعال فانها ستضيف الى المتعلم شعورا بحسن الأداء والفاعلية في عملية التعلم، الأمر الذي يؤدي الى زيادة الدافعية الداخلية للتعلم الذاتي (الجراح ، 2010).

وتشير زيمرمان (Zimmerman, 1995) كما ورد في الحسينان (2010) إلى أن الاهتمام بالتنظيم الذاتي للتعلم ظهر من خلال التركيز على الضبط الذاتي لسلوكات وقدرات المتعلم دون وجود المساعدة الخارجية من الآحرين، حيث أن المعلمين والأباء لا يمكن اعتبارهم مساعدين وموجهين لسلوكاته التعلمية بشكل مستمر، فلا بد له من أن يعتمد على أساليبه وقدراته الذاتية في تحقيق أهداف التعلم واستند زيمرمان في تعريفه للتعلم المنظم ذاتيا على ذلك الافتراض، واعتبره عمليات توجيه ذاتي واعتقادات ذاتية تعمل على تحويل قدرات المتعلم العقلية إلى مهارة تعلمية، تتمثل في تحديد أهداف تعلمه ، والمراقبة الذاتية المستمرة لتعلمه، واختيار الاستراتيجيات التي تساعده على تحقيق أهداف تعلمه (الحسينان ، 2010).

وقد اقترح بنتريك (pintrich, 1999) كما ورد في الجراح (2010) نموذجا ثلاثيا للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1- مكون توقعي (Expectancy component) : ويشمل توقعات ومعتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة تعلمية ما، وشعورهم بأنهم مسؤولون عن مستوى تعلمهم، فكلما كان الطلبة يؤمنون بقدرتهم على استخدام استراتيجيات التعلم الذاتي على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء معرفية، يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلا للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

2- مكون قيمي (value component): ويشمل قيمة وأهمية المهمة التعليمية التي يتفاعل معها الطلبة، فكلما شعر الطلبة بأهمية المهمة التعليمية زاد دافعيتهم الذاتية من أجل تعلمها وإتقانها.

3- مكون انفعالي (Affective component): ويقصد به تفاعل الطلبة وجدانيا مع المهمة التعليمية وإحساسه بها، ودرجة شعوره واهتمامه تجاه مهمة التعلم، فمستوى معين من الشعور والاهتمام والبعيد عن الإحباط والقلق المفرط يزيد من قدرته على الإنجاز والإتقان لمهمة التعلم (الجراح ، 2010).

وللتعلم المنظم ذاتيا مهارات أواستراتيجيات أو مكونات يفترض من الطلبة ممارستها في تعلمهم الذاتي، وقد قدم بوردي (Purdie , 2007) كما ورد في الجراح (2010) نموذجا يتضمن أربعة مهارات أو استراتيجيات للتعلم الذاتي، هي:

1- وضع الهدف والتخطيط: وفيها يقوم الطالب بتحديد أهداف تعلمه الخاصة قريبة المدى والأهداف العامة بعيدة المدى من المادة الدراسية أو المهمة التعليمية، ويحدد خطوات تنفيذها وتقويمها وفق جدول زمني محدد، ويختار الأنشطة والاستراتيجيات التعلمية التي توصله إلى أهداف تعلمه.

2-الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: ويقصد بها قيام الطالب بعمل سجلات خاصة لمستوى تعلم الذاتي، ويمكن أن تكون كملف لوصف ومراقبة مستوى تعلمه.

3 - طلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين: من المفروض إن يكون التعلم المنظم ذاتيا موجها توجيها داخليا من الطالب ولكن في بعض مواقف التعلم وخاصة للمهمات التعليمية الصعبة يشعر الطالب أنه بحاجة إلى مساعدة الآخرين كمعلمه أو أحد أفراد أسرته أو أحد أصدقائه، ليقدم له المساعدة حتى يستطيع أن ينجز مهمة التعلم، ويجب ان لا تكون مساعدة الآخرين للطالب مساعدة كلية، ولكن بدرجة تسهل عليه عملية التعلم.

4 - التسميع والحفظ: ولا يقصد به الحفظ من أجل الإستظهار دون فهم المعنى،وإنما يقصد به الحفظ والتسميع ذو المعنى، وباعتباره حديث جهري أو صامت مع الذات (الجراح،2010).

الدراسات السابقة:

يتم عرض للدراسات السابقة التي تم التوصل إليها، والتي تتعلق بموضوع الدراسة، حيث تناولت هذه الدراسات التفكير الإبداعي، والتعلم المنظم ذاتيا بشكل منفصل، من جوانبهما المختلفة وعلاقتهما بمتغيرات مختلفة: كالذكاء، والتحصيل، والأداء الإبداعي، والجنس، وغير

ذلك. كما تمّ تقسيم هذه الدراسات إلى قسمين: هما الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتعلم الذاتي، والدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي حسب تسلسلها الزمني.

أولا: الدراسات المتعلقة بالتعلم الذاتي:

أجرى الجراح (2010) دراسة بعنوان: "العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك". أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت الدراسة إلى تعرف مستوى ممارسة الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا في تعلمهم، ومدى اختلاف هذا المستوى باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي، وتعرف القدرة التنبؤية لمهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة. تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie,2007) للتعلم المنظم ذاتيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمارسون مهارات التعلم المنظم ذاتيا بدرجات متفاوتة، حيث جاءت مهارة التسميع والحفظ في الرتبة الأولى من بين باقي المهارات، والتي جاءت برتبة متوسطة، وبينت النتائج أن الذكور يتفوقون على الإناث في ممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيا، وتفوق طلبة السنة الرابعة على طلبة السنتين الثانية والثالثة، وتبين أن الإناث تفوقن على الذكور في ممارسة مهارة طلب المساعدة، كما أظهرت نتائج الدراسة قدرة تنبؤ مهارات وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ، طلب المساعدة بمستوى تحصيل الطلبة، ولم تظهر مهارة الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة القدرة على التنبؤ بمستوى التحصيل لدى الطلبة.

وأما دراسة **هونج وبنج ورويل** (Hong, Peng, & Rowell, 2009) وعنوانها: التنظيم الذاتي للواجبات البيتية وعلاقتها بجنس الطالب ومستوى تحصيله". أجريت الدراسة في

الصين، هدفت الى الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، والكشف عما اذا كان التنظيم الذاي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى تحصيله، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع ، و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة متروبوليتان في الصين. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة ، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث ا في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، وأظهرت وجود فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل لطلبة الصف السابع ولصالح ذوي التحصيل المرتفع، كما بينت أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية لطلبة الصف الحادي عشر كان أفضل من مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية لطلبة الصف السابع.

وفي دراسة أجراها **هودجز وستاكبول ,هودجز وكوكس** (Hodges,Stackpole& Hodges, 2008) بعنوان: القدرة التنبؤية للكفاءه الذاتية والتعلم المنظم ذاتيا والأسلوب المعرفي للتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. أجريت الدراسة في مدينة نوتنهام (Nottingham)، هدفت الى الكشف عن لدى عينة تكونت من (70) طالبا. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قدرة تنبؤية دالة إحصائيا للأسلوب المعرفي في مستوى تحصيل الطلبة الطلبة، كما أظهرت عدم وجود قدرة تنبؤية دالة إحصائيا للتعلم المنظم ذاتيا، وللكفاءة الذاتية في مستوى تحصيل الطلبة.

وأجرى **بيل وزانج وتاكياما** (Bail, Zhang & Tachiyama , 2008) دراسة تجريبية، بعنوان: أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم الذاتي في أثناء دراسة مساق معين في

التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. أجريت الدراسة في جامعة هاواي، على (157) طالبا وطالبة من طلبة جامعة هاواي، منهم (79) طالبا وطالبة مجموعة تجريبية ، و(78) طالبا وطالبة مجموعة ضابطة. بينت نتائج الدراسة أن تحصيل طلبة المجموعة التجريبة التي درست المادة باستخدام التعلم الذاتي كان مستوى تحصيلها أعلى من مستوى تحصيل طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة العادية.

أما دراسة **أحمد** (2007) وعنوانها: العلاقة الارتباطية بين أبعاد التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي والتعرف الى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التعلم الذاتي والقدرة التنبؤية لأبعاد التعلم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي. أجريت الدراسة في جامعة المنصورة، تكونت عينة الدراسة من (128) طالبا من طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة، وأظهت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التحصيل الاكاديمي وأبعاد التعلم الذاتي، كما بينت أن مستوى التعلم الذاتي كان أعلى لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع على كافة الأبعاد، كم أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وأجرى **جود** دراسة (Judd, ، 2005) هدت إلى استقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم الذاتي ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. أجريت الدراسة في ولاية هاواي. تكونت عينة الدراسة من (28) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في هاواي ، منهم (13) طالب من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و (15) طالب من ذوي التحصيل المنخفض، طبق الباحث على عينة الدراسة ثلاث اختبارات تحصيلية. أظهرت

النتائج أن الطلبة ذوي مستوى التحصيل المرتفع كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم الذاتي من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

دراسة **عبيدات والزعبي** (2005) بعنوان: مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظ معلميها. هدفت الدراسة إلى استقصاء مهارت التعلم الذاتي في كتب العلوم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (198) معلمة من معلمات مديريتي معان والعقبة في الأردن. وأشارت النتائج إلى وجود تفاوت في درجة توافر مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من خلال تحليل المحتوى، وتبين أن أكثر التكرارات لمهارات التعلم الذاتي كانت في مجال المتن ثم الأنشطة ثم أسئلة التقويم في الكتب الثلاثة مجتمعة .

دراسة **عطا الله** (2004) والتي عنوانها: فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً من مدرسة صحار الثانوية – بنين – بمنطقة شمال بسلطنة عمان، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وكان من أبرز نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الاختبار القبلي بين درجات طلاب المجموعتين، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وقد هدفت دراسة **موجي** (1997) إلى معرفة مدى فعالية بعض طرق التعلم الذاتي في تدريس الكيمياء على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية وتفكيرهم العلمي، أجريت الدراسة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالبة من الصف الثاني الثانوي بالقاهرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة التعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المبرمج والنماذج التعليمية والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطرق التقليدية.

وأجرت **حسن** (1995) بعنوان: العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي ودرجة اختلاف هذه الاستراتيجيات باختلاف جنس الطالب. هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي، وتعرف فيما إذا كان هناك اختلاف في الاستراتيجيات باختلاف جنس الطالب، أجريت الدراسة في الزقازيق في مصر على عينة طلبة المدارس تكونت من(270) طالبا وطالبة في الثاني الإعدادي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الدراسي، وأظهرت أيضاً أن الإناث كن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين.

دراسة **يونس** (1990) بعنوان: التعلم الذاتي وعلاقته في تنمية التفكير والاعتماد على النفس لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. هدفت إلى تجربة التعلم الذاتي كخطوة نحو

تنمية التفكير والاعتماد على النفس. وقام الباحث بتطبيق برنامج القياس التحصيلي وبرنامج آخر لقياس التحصيل واتجاهات الطلاب نحو التعلم الذاتي بطريقة التعليم المبرمج. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسب التقديرات في التعلم مع تقارب في نسب النجاح بين التعلم الذاتي والتقليدي، وبينت أن التعلم الذاتي أقل كلفة من التعلم التقليدي، وبينت أن استخدام الطلبة لمهارات التعلم الذاتي تزيد من قدرتهم على التفكير، وهم يفضلون أسلوب التعلم الذاتي.

ثانيا: الدراسات المتعلقة بالتفكير الإبداعي:

هدفت دراسة حجازي (2012) والتي عنوانها: أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبدعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الجليل. أجريت الدراسة في الجليل، وهدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من أفراد المجتمع الكلي، يدرسون في الصف الخامس في مدرستين من المدارس الثانوية في قرية دير الأسد، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، الضابطة وتكونت من(30) طالباً وطالبة تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية وتكونت من (30) طالباً وطالبة تم تدريسهم باستخدام البرنامج المقترح، واستخدم في القياسين القبلي والبعدي اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ "أ"، ترجمة وتعديل (أبو جادو، 2003) للبيئة الأردنية، بعد التحقق من دلالات صدق وثبات الاختبار وملاءمته للبيئة الفلسطينية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين على اختبار تورانس ككل، وابعاده الثلاث (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، تعزى للطريقة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التفكير الإبداعي

لدى الطلبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات على الاختبار ككل، تعزى للجنس، أو التفاعل بين متغيري الطريقة والجنس.

دراسة **حدابي** (2011) بعنوان: " التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين باليمن " هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي والذي يعد أحد المخرجات النهائية لعملية التعليم والتعلم، وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي والذي يعد أحد أنماط التفكير الإبداعي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات الخاصة فيما يتعلق بمتغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي وذلك لمجموعة الدراسة المؤلفة من (50) طالب من طلاب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم بطريقة قصدية من مؤسسة العمراني بالجمهورية اليمنية للعام الدراسي 2009- 2010م، ولهذا الغرض تم استخدام اختبار تورانس للتفكير الإبداعي "Torrance Test" of Creative Thinking"" الصورة اللفظية (ب) المقنن على البيئة العربية، وتوصلت الدراسة بنتيجة تدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة الموهوبين في الجمهورية اليمنية.

دراسة مشرفي (2007). بعنوان: " فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية". تكونت عينة الدراسة من عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من (20) طالبة ، استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في الجانب النظري من البرنامج ؛ واختبار التفكير الإبداعي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة،أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات

بكلية رياض الأطفال ؛ وكذلك فاعلية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة).

دراسة **سمير** (2003) بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشرفي الأردن. هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر قي الأردن. حيث أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى تفكير الطلبة الإبداعي تُعزى إلى البرنامج، وعلى جميع مهارات التفكير الإبداعي، وكانت الفروق لصالح أداء أفراد المجموعتين التجريبيتين. كما أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أن البرنامج يختلف تأثيره في مستوى التفكير الإبداعي لأفراد المجموعتين التجريبيتين باختلاف جنس الطالب، حيث كانت الفروق لصالح أداء الإناث في المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك اختلافاً في تأثير البرنامج في مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين على الاختبار ككل في ضوء مستوى تحصيل الطالب.

أما دراسة **عبداللات** (2003) والتي بعنوان: أثر برنامج تدريبي لأدوات التفكير والانتباه المباشر في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر. هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج أدوات التفكير والانتباه المباشر (Direct Attention Thinking Tools)(DATT) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن، تكوّنت عينة الدراسة من (80) طالبة، وزعنّ عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استخدمت الباحثة اختبار تورانس اللفظي، وقائمتي السمات العقلية – الشخصية، والخصائص الإبداعية، كاختبارات "قبلية بعدية"، ثم بدأت تدريب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات البرنامج، وبعد

الانتهاء من التدريب، أخضعت الباحثة المجموعتين إلى الاختبارات السابقة بوصفها اختبارات بعدية لمقارنة أداء المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العلامة الكلية على اختبار تورانس لصالح المجموعة التجريبية. واستنتجت الباحثة أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

أما دراسة **مقدادي** (2000) والتي بعنوان: أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لطلبة الصف الحادي عشر في الأردن. هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإبداعي، في تنمية الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (75) طالباً، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: تجريبية (36) طالباً، ضابطة (39) طالباً. خضعت المجموعتان للقياس القبلي والبعدي على مقياس السمات الشخصية والعقلية وعلى قائمة تقدير الذات، وبعد تطبيق الاختبار القبلي، قام الباحث بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة (7) أسابيع بواقع (31) ساعة تدريبية. وبعد الانتهاء من البرنامج طبق الاختبار البعدي على المجموعتين. تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في كل من: بُعد المرونة في التفكير، والأصالة في التفكير، والدرجة الكلية لمقياس السمات الشخصية، وتقدير الذات، والثقة بالنفس. وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في بُعد: القدرة على تحمل الغموض، وبُعد الاستقلال في التفكير والحكم.

أما دراسة **مطر** (2000) التي عنوانها: أثر برنامج تعليم التفكير "المواهب غير المحدودة" في تطوير القدرات الإبداعية لطلبة الصف الثامن في الأردن. هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج "تعليم التفكير" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل)، ومفهوم الذات، لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، تكونت العينة من (58) طالباً، وزعوا عشوائياً على مجموعتين: التجريبية (29) طالباً، والضابطة (29) طالباً. طبقت الباحثة اختبار تورانس اللفظي، واختبار مفهوم الذات، باعتبارهما اختباراً "قبلياً وبعدياً" للمجموعتين، في حين طبقت البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. ويتكوّن البرنامج من (125) تدريبياً موزعة على خمس مهارات من مهارات التفكير. وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين (ANCOVA)، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس تورانس اللفظي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، والتفاصيل)، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين على بعد القدرة العقلية لمقياس مفهوم الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج فروقاُ بين أداء المجموعتين على بقية أبعاد مفهوم الذات.

وحاولت دراسة **باراك** (Barak, 1999) التي بعنوان: التفكير الإبدعي والتعلم المعرفي. أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. حاولت الدراسة الكشف عن إمكانية نقل مهارات التفكير العليا إلى المدارس الأمريكية،. ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحث بدمج برنامج الكورت (CORT) بمساق متقدم في تكنولوجيا المدارس. وتعلم الطلبة دروس برنامج الكورت لتنمية التفكير الإبداعي مستخدمين برنامج الكمبيوتر Lego–Lego . وأشارت النتائج إلى

إمكانية تنمية التفكير الإبداعي من خلال التكنولوجيا عن طريق دمج برنامج عام لتنمية التفكير الإبداعي بمناهج التكنولوجيا، وبجعله برنامجاً مباشراً لتدريس التفكير كبرنامج الكورت.

حاولت دراسة **رود** (Rodd, 1997) الإجابة على السؤال التالي: هل نستطيع تعليم الطلبة مهارات التفكير الإبداعي؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باختيار عينة مكونة من (48) طالباً من مدارس جنوب غرب بريطانيا، وزعت العينة على مجموعتين: تجريبية وضابطة، بواقع (24) طالباً في كل مجموعة مع مراعاة تشابه أفراد العينة في المستويين الاقتصادي والاجتماعي. وعمل الباحث على تدريب أفراد المجموعة التجريبية على برنامج "المواهب غير المحدودة" (Tu) لمدة عام بواقع ثلاثة مواقف تدريبية أسبوعياً على مهارات: التفكير التشعيبي (Divergent Thinking) وتعميم الأفكار الكثيرة والمتنوعة، وزيادة التفاصيل لتحسين الأفكار وجعلها أكثر إمتاعاً. والتفسيرات اللفظية وغير اللفظية، للتعبير عن أفكار ومشاعر واحتياجات الطلبة. والتنبؤ: وذلك الطلب إلى المجموعة التجريبية عمل التوقعات الكثيرة والمحتملة لأسباب الظواهر المتنوعة وآثارها. وبعد تحليل البيانات، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء المجموعتين على المهارات الثلاثة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أما الدراسة التي قام بها **روسا** (Rossa, 1996) فقد هدفت إلى استقصاء فاعلية ثلاث استراتيجيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في الصفين الثاني والثالث الابتدائيين من مدارس ايرلندا. ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث في مشروعه ثلاث استراتيجيات هي: "استراتيجية التصور، استخدام الكمبيوتر، واستراتيجية حل المشكلة الإبداعي" لتنمية مهارة التفكير الإبداعي "الطلاقة اللفظية، والشكلية، الأصالة اللفظية، والشكلية،

المرونة اللفظية والشكلية". تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً من الطلبة الموهوبين في الصفين الثاني والثالث. اختيروا بناء على ملاحظات ومعرفة معلميهم بهم من خلال تحصيلهم الأكاديمي، وفاعليتهم في الموقف الصفي. قام الباحث بتدريب أفراد عينة الدراسة على الاستراتيجيات الثلاثة لمدة (12) أسبوعاً، بواقع (90) دقيقة لكل موقف تدريبي مرتين أسبوعياً، حيث درب الطلبة على كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة لمدة (30) دقيقة في كل موقف تدريبي. وبعد الانتهاء من تدريب الطلبة على الاستراتيجيات الثلاث، طبق الباحث اختبار تورانس اللفظي والشكلي على عينة الدراسة. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن في مهارات الإبداع اللفظي والشكلي لدى الطلبة بنسبة 80%. وفي مهارات الطلاقة اللفظية والشكلية، والأصالة اللفظية والشكلية لدى الطلبة؛ مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي موضع الدراسة.

دراسة **ايزنمان وجوردان** (**Eisenman, Gordon 1995**). والتي هدفت إلى تعرف أثر برنامج مهارات التفكير العليا (القائم على الكمبيوتر) في تنمية كل من: مهارات التفكير العليا ومفهوم الذات، والتحصيل القرائي، والكشف عن الفروق بين الجنسين. أجريت الدراسة في ولاية نيوجرسي، تكونت عينة الدراسة من (113) طالباً في المجموعة التجريبية و (72) طالباً في المجموعة الضابطة من طلبة الصف الخامس.واستخدم بعض الاختبارات لقياس كل من: مهارات التفكير، ومفهوم الذات. وتلقى أفراد المجموعة التجريبية خمسة وأربعون دقيقة من التعليم يوميا باستخدام برنامج مهارات التفكير العليا (IIOTS) وبعض التطبيقات على الكمبيوتر وتلقت المجموعة الضابطة برنامج تقليدي. وبعد تحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات التفكير العليا ومفهوم الذات

وان الإناث تأثروا بدرجة اكبر من الذكور، كما كشفت النتائج أن كلا البرنامجين المستخدمين قد اظهرا ارتفاعاً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة على الرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل بين المجموعتين .

مناقشة الدراسات السابقة:

تمّ عرض عدد من الدراسات العربية والأجنبية، التي أمكن التوصل إليها، والتي تناولت بشكل منفصل التفكير الإبداعي للطلبة الموهوبين وعلاقته ببعض المتغيرات، والتعلم الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تناولت دراسة كل من: مقدادي (2000)، مطر(2000)، تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة وعلاقتها بتقدير الذات، وأظهرت نتائج الدراستين وجود أثر لبرامج تدريب الطلبة على مهارات الإبداع، (الطلاقة، الأصالة، المرونة، التفاصيل)، في حين تناولت دراسة أحمد (2007) العلاقة الارتباطية بين أبعاد التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، والتعرف الى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التعلم الذاتي، اضافة الى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التعلم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي ، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التحصيل الاكاديمي، وأبعاد التعلم الذاتي ، بينما هدفت دراسة هودجز وستاكبول ,هودجز (Hodges,Stackpole& Hodges, 2008) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءه الذاتية ، والتعلم الذاتي ، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (70) طالبا ، وقد أظهرت نتائجها أن الاسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة احصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتيا، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الاكاديمي للطلبة.

أما الدراسة الحالية فقد اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث تناولها للعلاقة الارتباطية بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، لكنها تلتقي مع الدراسات السابقة في تناولها بشكل عام لمهارات التفكير الإبداعي، وأبعاد التعلم الذاتي واستخدامها لمقاييس الإبداع، والتعلم الذاتي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة المستهدفة، وأداتي الدراسة التي تم استخدامها لتحقيق أهداف الدراسة، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث يتم وصف مستوى التفكير الإبداعي ومستوى التعلم الذاتي، ومن ثم الكشف عن مستوى العلاقة الارتباطية إن وجدت بين التفكير الإبداعي ومستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين، بمنطقة تبوك في السعودية.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس الثانوية بمدينة تبوك والتي تضم شعبا للطلبة الموهوين، للعام الدراسي 2014/2013، والبالغ عددهم (500) طالباً وطالبة، منهم (188) طالباً و(312) طالبة، موزعين على (4) مدارس للذكور و(5) مدارس للإناث، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي لأعداد الطلبة الموهوبين في ادارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك للعام الدراسي (2013/2012). ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس والصف في مدارس تبوك

الجنس/الصف	اول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي	المجموع
إناث	141	72	99	312
ذكور	80	53	55	188
مجموع	221	125	154	500

عينة الدراسة:

بعد قيام الباحثة بإجراء مسح للمدارس الثانوية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة تبوك، وذلك من خلال الرجوع إلى التقرير الإحصائي في مديرية التعليم للعام الدراسي 2014/2013، تمّ تحديد المدارس التي يوجد فيها شعب للطلبة الموهوبين ، وكان عدد هذه المدارس (9) مدارس، منها (4) مدارس للذكور، و(5) مدارس للإناث. وبعد ذلك تمّ حصر عدد الشعب والطلبة في كل مدرسة، ثم تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة عن طريق إجراء عملية القرعة في اختيار المدارس من بين مدارس الذكور ومدارس الإناث كلٍّ على حدة، وشملت عينة الدراسة (2) مدرسة ثانوية للذكور، وتضم كل منهما شعبة واحدة لكل مستوى من المرحلة الثانوية، و(2) مدرسة ثانوية للإناث، وتضم كل منهما شعبة واحدة لكل مستوى من المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من(3) شعب من كل مدرسة، وبواقع (6) شعب ذكور وهي جميع الشعب الموجودة في مدرستي الذكور، و (6) شعب إناث وهي جميع الشعب الموجودة في مدرستي الإناث ، بلغ عدد الطلبة الذكور(82) طالبا، والإناث (94) طالبة، وبمجموع (176) طالبا وطالبة، وبنسبة (35%) من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس واسم المدرسة والصف.

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس والصف

المدرسة/ الصف	اول ثانوي	ثاني ثانوي	ثالث ثانوي	المجموع
الجزيرة الثانوية للبنين	15	12	11	38
بدر الثانوية للبنين	17	15	12	44 / 82 ذكور
السادسة والعشرون للبنات	17	15	13	45
الثانية عشرة للبنات	18	16	15	49 / 94 إناث
المجموع	67	58	51	176

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأداتين الآتيتين:

الأداة الأولى: مقياس التفكير الإبداعي لتورانس (اللفظي): لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة مقياس تورانس "اللفظي" للتفكير الإبداعي الشكل (أ) (عبد الرضا ، 2012).

(ملحق 1)، والذي تم تطبيقه وتقنينه على البيئة العربية من قبل عدد من الباحثين، منهم حيدر عبد الرضا (2012) والذي طبقه في دراسته على طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل في العراق لقياس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى الطلبة، كما طبقه الحدابي (2011) على عينة من الطلبة الموهوبين في اليمن، كما طبقته حنان حجازي (2012) عل البيئة الفلسطينية، كما تم تقنينه وتطبيقه في الأردن من قبل صالح أبو جادو (2003)، واستخدم في كثير من الدراسات الأردنية والعربية، وترى الباحثة أن هذا المقياس يناسب البيئة السعودية سيما وأن المقياس طبق وقنن على البيئة العربية من قبل ، كما تعتقد بمناسبته لعينة الدراسة الحالية وهدفها، كما اختارت الباحثة جانب الألفاظ من المقياس لسهولة التعامل معه نوعا ما في عملية التصحيح قياسا بصعوبة تصحيح مقياس الأشكال والرسومات. كما يمكن تطبيق المقياس بطريقة جمعية في أي مستوى تعليمي، ابتداء من الصف الرابع الابتدائي وحتى المستوى الجامعي . ويتكون هذا الاختبار من قسمين :

القسم الأول : وهو إحدى بطاريات تورانس للتفكير الإبتكاري المعروف (The Minnesota tests of creative Thinking)

القسم الثاني:هو اختبار بارون المعروف باسم : (Barrons Tests of Anagrams)

يشمل القسم الأول أربعة اختبارات فرعية هي :

أ . **الاستعمالات** : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعدها استعمالات غير عادية لعلبة الصفيح والكرسي بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية.

(زمن كل وحدة 5 دقائق) .

ب . **المترتبات** : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير وأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار تكون من وحدتين هما :

– ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

– ماذا يحدث لو إن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى ؟ (زمن كل وحدة 5 دقائق)

ج – **المواقف** : وفيها يطلب إلى المفحوص أن يتبين كيف يتصرف في بعض الموقف ويتكون الاختبار من موقفين هما :

– إذا عينت مسئولا عن صرف النقود في النادي وحاول احد أعضاء النادي أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ماذا تفعل ؟

– لو كانت المدارس جميعا غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟ (زمن كل موقف خمس دقائق) .

د– **التطوير والتحسين** : وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح طرق عدة لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديه على نحو أفضل مما هي عليه كالدراجة وقلم الحبر . (زمن كل وحدة 5 دقائق)

أما **القسم الثاني:** فيستخدم لتكوين الكلمات ويتكون في صورته العربية من كلمتين (ديمقراطية ، فلسطين)، إن كل واحد من هذه الاختبارات يقيس المهارت الثلاثة للتفكير الابداعي (الطلاقة الفكرية ، المرونة التلقائية ، الأصالة) (عبد الرضا ، 2012) .

صدق وثبات اختبار تورانس (اللفظي) للتفكير الإبداعي:

تحقق حيدر عبد الرضا (2012) من الصدق الظاهري لاختبار تورانس (اللفظي) من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس والموهبة والإبداع، والقياس والتقويم للتأكد من صلاحية الاختبار وملاءمته لقياس مهارات الإبداع (الطلاقة، الأصالة، والمرونة)، وقد نال موافقة جميع المحكمين. ولحساب ثبات الاختبار اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية معتمدا نتائج العينة الاستطلاعية ، حيث حسب الارتباط بين درجات الوحدات الفردية ودرجات الوحدات الزوجية للمهارات الثلاثة (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، ثم صحح الباحث هذا الارتباط باستعمال معادلة سبيرمان – براون وقد تبين إن الاختبار يمتاز بدرجة عالية من الثبات سواء فيما يتعلق بالعوامل الثلاثة ، وبما يتعلق بالقدرة الإبداعية العامة. ومن أجل التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ووضوح فقراته للطلبة، والتعرف على ظروف تطبيقه وما يرافق ذلك من صعوبات او معوقات ، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة اختيروا عشوائيا، وقد اتضح من هذه التجربة إن تعليمات الاختبار وفقراته واضحة وانه صالح للتطبيق على عينة الدراسة.

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من صدق وثبات الاختبار، حيث تحققت من صدقه الظاهري وصدق محتواه عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي

الخبرة في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وتربية الموهوبين، والتي تكونت من عشرة محكمين(ملحق 4)، وذلك من أجل التأكد من من صدقه الظاهري وصدق محتواه ومدى صلاحيته في قياسه لمهارات الإبداع (الطلاقة، والأصالة، والمرونة)، وقد نال الاختبار موافقة جميع المحكمين. وأما بالنسبة لثبات المقياس تم استخراج الثبات عن طريق الإعادة، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم رصد درجاتهم عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يوم من التطبيق الأول، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على التطبيقين بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة على أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (3)

نتائج معاملات الثبات لمقياس التفكير الإبداعي باستخدام طريقة الإعادة

المجال	ثبات الإعادة
الأصالة	0,83

الطلاقة	0,82
المرونة	0,81
الدرجة الكلية	0,82

يتضح من الجدول (3) أن جميع المجالات والدرجة الكلية على المقياس قد حققت معاملات رتباط مناسبة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح اختبار التفكير الإبداعي:

يقدر لكل مفحوص أربع درجات على كل اختبار وهي :

1. الطلاقة الفكرية : تقاس بالقدرة على ذكر أكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين بالنسبة لاختبارات القسم الأول ،وبذكر اكبر عدد من الكلمات المناسبة الصحيحة بالنسبة للقسم الآخر للاختبارات .

2. المرونة التلقائية : وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث انه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة بالنسبة للقسم الأول وتقاس في القسم الآخر بذكر اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم .

3. الأصالة : تقاس بذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الأول في الاختبار وبعدد الكلمات ذات المعنى التي يشكلها الطالب والتي لم ترد

في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بالنسبة إلى القسم الآخر من الاختبار. وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة او الكلمة مرتفعة إذا كان تكرارها قليلا، أما إذا زاد تكرارها فأن درجة أصالتها تقل .

د. الدرجة الكلية : هي حاصل جمع درجات (الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة) في وحدات الاختبار .

وقد اعتمدت الباحثة في حساب درجات أفراد الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي على النحو الآتي:

1. حساب درجة طلاقة التفكير : تمنح درجة واحدة لكل استجابة غير مكررة ، وغير خرافية ، او غير معقولة يكتبها الطالب الذي يطبق عليه اختبار التفكير الإبداعي ، وبذلك تكون درجة طلاقة تفكير الطالب تساوي عدد الأفكار التي يكتبها ، بعد حذف الأفكار الخرافية ، أو غير معقولة .

2. حساب درجة مرونة التفكير : يمنح درجة واحدة للأفكار جميعا التي تنتمي إلى ميدان حياتي واحد (صناعة ، زراعة ، تجارة ، سياسة ، ...) مهما يكن عددها ، وبذلك تكون درجة مرونة الطلبة بعدد الميادين التي نجدها في إجاباتهم لكل فقرة من الفقرات.

3. حساب درجة الأصالة :

أ. يتم تدوين استجابات أفراد الدراسة جميعا عن فقرات الاختبار ، مع كتابة تكرارات كل استجابة أمامها ،ولا تكتب الأفكار الخرافية التي تم حذفها في الطلاقة والمرونة.

ب. تمنح (3) درجات لكل فكرة تكرر مرة واحدة فقط في استجابات أفراد الدراسة.

ج. تمنح (2) درجتان لكل فكرة تكرر مرتين.

د. تمنح درجة واحدة فقط لكل فقرة تكرر (3) مرات .

هـ. أما الأفكار التي تتكرر (4) مرات فأكثر في استجابات أفراد الدراسة فتمنح صفرا (0) .

وعلى أساس الخطوات السابقة تحسب درجات الأصالة لكل طالب على النحو الآتي:

3 ( ) + 2 ( ) + 1 ( ) = ( ) درجة الأصالة .

4. حساب درجة الابداع الكلية : تحسب الدرجة الكلية لكل طالب بجمع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة .

وعلى الرغم من هذه التقديرات إلا إن الباحثة وضعت شرطا هو إن الفكرة التي تحصل على درجة أصالة يجب أن تكون متوافقة مع المنطق ، أي إن الفكرة قد تحصل على تكرار (1) ، إلا إنها فكرة تقليدية ، ففي تلك الحالة لا تحسب لتلك الفكرة درجة أصالة .

الأداة الثانية: مقياس التعلم المنظم ذاتيا (Self– Regulation of Learning)، الذي أعده بوردي (Purdie,2007)، والذي عدله أحمد (2007) للبيئة العربية، كما ورد في الجراح (2010)، يتكون المقياس من (28) فقرة، موزعة بالتساوي في أربعة مكونات: هي : (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة من الآخرين، والتسميع والحفظ).

صدق وثبات مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي (Purdie, 2007):

قام الجراح (2010) بالتحقق من الصدق الظاهري والثبات للمقياس، وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية كما تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه. ولقياس ثبات المقياس قام باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة.

هذا وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة، على النحو الآتي:

وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، وتربية الموهوبين، والتي تكونت من عشرة محكمين(ملحق 4)، وذلك من أجل التأكد من مدى صلاحيته من حيث : قياسه لما وضع من أجله، وشموله، وسلامته اللغوية، وصدق محتواه، ومناسبة أبعاده. وأما بالنسبة لثبات المقياس تم استخراج الثبات بالطريقتين طريقة الإعادة وطريقة معادلة كرونباخ ألفا، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم رصد درجاتهم عليه، ثم إعادة تطبيقه على نفس أفراد العينة الاستطلاعية بعد (14) يوم من التطبيق الأول، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياسين، بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة على أبعاد المقياس كما هو موضح في الجدول (4):

جدول (4)

نتائج معاملات الثبات لمقياس بوردي باستخدام طريقة الإعادة ومعادلة كرونباخ ألفا

المجال	ثبات الإعادة	ثبات كرونباخ ألفا
وضع الهدف والتخطيط	0,85	0,84
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0,85	0,82
طلب المساعدة	0,84	0,82
التسميع والحفظ	0,86	0,84
الدرجة الكلية	0,85	0,84

يتضح من الجدول (4) أن جميع المجالات والدرجة الكلية على المقياس قد حققت معاملات ارتباط مناسبة ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح مقياس بوردي (Purdie): يتكون مقياس بوردي من (28) فقرة موزعة بالتساوي (7) فقرات لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة، ويستجيب الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ: (بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، موافق تأخذ أربع درجات، غير متأكد تأخذ ثلاث درجات، غير موافق تأخذ درجتين، غير موافق بشدة تأخذ درجة واحدة)، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل بعد تكون(35) ، وأدنى درجة (7)، وأعلى درجة على المقياس ككل (140) درجة، وأدنى درجة (28).

معيار تصنيف استجابات أفراد الدراسة:

تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات، وهي:

1/ مستوى عالٍ: بمتوسط حسابي من (68 ، 3 – 5).

2/مستوى متوسط بمتوسط حسابي من (34 ، 2 – 67، 3).

3/مستوى منخفض بمتوسط حسابي من (1 – 33، 2).

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة، واجراءها والقيام بزيارات لمدارس الطلبة واخذ موافقه مسبقه من المدرسه وادارة التربيه والتعليم بتبوك بتطبيق الاستبانه على الطلاب، وتم الاتفاق مع إدارة المدارس على تطبيق أداتي الدراسة اختبار بوردي للتعلم المنظم ذاتيا، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس الصورة اللفظية (أ) على الطلبة، وقد تمت قراءة التعليمات الخاصة بالاختبار مع توضيحها لطلاب و تنبيههم على التقيد بالزمن المحدد للإجابة، وضرورة الانتقال من سؤال إلى أخر في ضوء الزمن المحدد. وطلب من كل طالب أن يذكر اكبر عدد من الاستجابات بحسب كل نشاط من أنشطة الاختبار وفي الزمن المحدد لذلك. تم جمع كراسات الاختبار من الطلاب بعد الانتهاء من الإجابة في حدود الزمن المخصص لها، ومن ثم قامت الباحثة بتصحيح الإجابات، ورصد الدرجات لكل طالب في ورقة التصحيح المخصصة لهذا الغرض.

تصميم الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك للكشف عن مستوى العلاقة بين التفكير الإبداعي ومستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية، وتم ذلك من خلال جمع البيانات وفقا لأداتي الدراسة ، ومن ثم معالجتها إحصائيا.

متغيرات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: : وهو الجنس وله فئتان: ذكور، وإناث ، ومستوى الصف: وله ثلاث مستويات: اول، ثاني، ثالث ثانوي.

المتغير التابع: مستوى مهارات التفكير الإبداعي مقاساً بالدرجة الكلية على مهارات التفكير الإبداعي. ومستوى مهارات التعلم المنظم ذاتيا مقاسة بالدرجة الكلية على مهارات التعلم المنظم ذاتيا.

المعالجات الإحصائية: لتحليل البيانات في هذه الدراسة تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، وتحليل التباين الآحادي، واختبار (ت) ومعامل الارتباط (بيرسون) ومعامل الثبات (كرونباخ ألفا).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

مقدمة:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدّراسة التي هدفت إلى التعرف على التفكير الابداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الخمسة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

السؤال الثاني: ما مستوى التعلم الذاتي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\propto \leq$ 0.05) بين التفكير الابداعي ومستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي؟

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير الإبداعي، والجدول(5) يوضح ذلك:

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على مهارات التفكير

التفكير الإبداعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الطلاقة	5.70	3.10
مهارة المرونة	5.68	3.12
مهارة الأصالة	5.33	3.50

الدرجة الكلية	16.71	9.72

يتبين من الجدول (5) أن مستوى ممارسة الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك لمهارات التفكير الإبداعي كانت متقاربة، وبنفس المستوى إلى حد كبير، حيث بلغ مستوى أدائهم على المهارات (الطلاقة، والمرونة، الأصالة) على الترتيب (5.70، 5.68 ، 33 .5)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للطلبة على جميع مهارات التفكير (16.71). وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) بمستوى "متوسط" من التفكير، وبدرجة متقاربة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى التعلم الذاتي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد التعلم الذاتي ، والجدول(6) يوضح ذلك:

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على أبعاد التعلم الذاتي

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

التسميع والحفظ	3.96	.، 59
وضع الهدف والتخطيط	3.62	.، 56
طلب المساعدة الاجتماعية	3.52	.، 78
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.50	.، 60
الدرجة الكلية	14.60	3، 13

يتبين من الجدول (6) أن أعلى مستوى من التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين كان على بعد" التسميع والحفظ" بمتوسط حساب (3.96)، وجاءت ضمن المستوى (مرتفع)، وفي المرتبة الثانية جاء بعد" وضع الهدف والتخطيط" بمتوسط حسابي (3.62)، وبمستوى "متوسط"، ثم بعد "طلب المساعدة الاجتماعية "في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.52) وبمستوى "متوسط"، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء وبتقدير "متوسط" أيضاً بعد" الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة " بمتوسط حسابي(3.50). وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارة (التسميع والحفظ) بمستوى " مرتفع "، لكنهم يمارسون مهارات التعلم الذاتي (وضع الهدف والتخطيط ، طلب المساعدة الاجتماعية، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) بمستوى "متوسط" ، وبلغت الدرجة الكلية لمستوى أداء الطلبة الموهوبين على جميع مهارات التعلم الذاتي (14.60). وتعني هذه النتيجة أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التعلم الذاتي بمستوى " متوسط".

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05) بين التفكير الابداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة التي تربط بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، والجدول(7) يوضح الآتي:

جدول(7)

يوضح معامل الارتباط بين التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين

معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
−0.152	0.206

يتضح من الجدول السابق أن معامل ارتباط بيرسون يساوي (−0.152) وبدلالة إحصائية (0.206)، عند مستوى الدلالة (α =0.05)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك.

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس ومستوى الصف ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ إيجاد المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مهارات التفكير الإبداعي كل على حدة، وعلى المهارات ككل، في ضوء متغيري الجنس والصف. ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى التفكير الإبداعي للطلبة الموهوبين في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي. تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وكانت النتائج على النحو التالي:

1-أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة "الطلاقة" في ضوء جنس الطالب ومستوى الصف، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مهارة الطلاقة في ضوء جنس الطالب وصفه

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	17.10	3.10
	إناث	**18.70**	3.15

الصف	أول ثانوي ذكور	16.40	2.14
	ثاني ثانوي ذكور	17.00	2.55
	ثالث ثانوي ذكور	17.80	3.20
	أول ثانوي إناث	18.00	2.70
	ثاني ثانوي **إناث**	18.30	2.60
	ثالث ثانوي إناث	18.40	2.50

تشير النتائج المبينة في الجدول (8) إلى أنّ متوسط أداء الإناث من الطلبة الموهوبين على مهارة الطلاقة والبالغ (18.70)، كان أعلى من متوسط أداء الذكور من الطلبة الموهوبين، والبالغ (17.10)، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على مهارة "الطلاقة"، في ضوء مستوى الصف تراوح بين (16.40–18.40)، ويلاحظ أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي إناث كان أعلى المتوسطات، وجاء متوسط الصف الأول الثانوي ذكور في أقل المتوسطات.

2–أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة "الأصالة" في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مهارة الأصالة في ضوء جنس الطالب وصفه

المتغير	المستوى	**المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	17.50	2.40
	إناث	18.10	2.58
الصف	أول ثانوي ذكور	15.40	3.40
	ثاني ثانوي ذكور	16.40	3.20
	ثالث ثانوي ذكور	17.20	2.80
	أول ثانوي إناث	17.20	2.80
	ثاني ثانوي إناث	18.30	2.55
	ثالث ثانوي إناث	18.80	2.53

تشير النتائج المبينة في الجدول (9) إلى أنّ متوسط أداء الإناث من الطلبة الموهوبين على مهارة "الأصالة" والبالغ (18.10)، كان أعلى من متوسط أداء الذكور من الطلبة الموهوبين، والبالغ (17.50). كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على مهارة "الأصالة" في ضوء مستوى الصف تراوح بين (15.40–18.80)، ويلاحظ أن متوسط الصف الثالث ثانوي إناث كان أعلى المتوسطات، وأن متوسط الصف الأول الثانوي كان أقل المتوسطات.

3– أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة " المرونة " في ضوء جنس الطالب والصف، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء عينة الدراسة على مهارة المرونة في ضوء جنس الطالب وصفه

المتغير	المستوى	**المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	17.30	3.20
	إناث	17.00	3.50
الصف	أول ذكور	16.40	2.78
	ثاني ذكور	16.50	2.75
	ثالث ذكور	17.00	3.40
	أول إناث	16.30	3.80
	ثاني إناث	16.50	2.75
	ثالث إناث	17.00	3.40

تشير النتائج المبينة في الجدول (10) إلى أنّ متوسط أداء الذكور من الطلبة الموهوبين على مهارة "المرونة" والبالغ (17.30) كان أعلى من متوسط أداء الإناث من الطلبة الموهوبين، والبالغ (17.00)، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على مهارة " المرونة" في ضوء مستوى الصف تراوح بين (16.40–17.00)، ويلاحظ أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي إناث وذكور كان أعلى المتوسطات، وأن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أقل المتوسطات.

4–أداء أفراد عينة الدراسة الكلي على مهارات التفكير الإبداعي ككل، في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي، والجدول (11) يوضح ذلك

جدول (11)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة "الكلي" في ضوء جنس الطالب وصفه

المتغير	المستوى	**المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	17.33	8.70
	إناث	17.93	9.58
الصف	أول ثانوي	16.70	7.32
	ثاني ثانوي	16.60	8.90
	ثالث ثانوي	17.60	8.55
	الكلي ذكور	16.95	8.75
	أول ثانوي	17.60	8.75
	ثاني ثانوي	17.70	7.75
	ثالث ثانوي	18.60	7.90
	الكلي إناث	17.90	7.25

يتبين من الجدول (11) أنّ متوسط أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي والبالغ (17.93)، كان أعلى من متوسط أداء الذكور والبالغ (17.33)، كما يتبين من الجدول (11) أن متوسط أداء الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث على مهارات التفكير الإبداعي ككل في ضوء مستوى الصف يتراوح بين (16.60−18.60)، وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية لمستوى الصف، تبين أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي إناث كان أعلى المتوسطات والبالغ (18.60)، كما يتبين أن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي ذكور كان أقل المتوسطات والبالغ (16.60). ويتبين أن مستوى أداء صفوف الإناث أعلى من صفوف الذكور، ويلاحظ أن مستوى أداء صفوف الإناث متقاربة.

ولمعرفة ما إذا كان مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ككل يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى صفه، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد عينة الدراسة "الكلي" في ضوء جنس الطالب وصفه

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المصاحب	1	2029395.82	2561 41.	0.000
الجنس	2	2368.55	2.89	0.000
الصف	3	546.77	5.12	0.000
الخطأ	170	79.22		
الكلي	**176**			

تشير نتائج الجدول (12) إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد عينة الدراسة يختلف باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المصاحب (2.89) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (∝≤0.05)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (∝≤0.05) بين مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور، وكان الفرق لصالح الإناث، كما تشير نتائج الجدول (12) إلى اختلاف مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور باختلاف الصف الدراسي، وللكشف عن مواقع الدلالة تمّ تطبيق اختبار "شفيه"، حيث تبين أن الاختلاف في مستوى التفكير الإبداعي كان بين

طلبة الصف الأول ثانوي ذكور والثالث ثانوي ذكور، ولصالح الثالث ثانوي ذكور، وبين الأول ثانوي إناث والثالث ثانوي إناث ولصالح الثالث ثانوي إناث، وبين صفوف الإناث والذكور ككل، ولصالح صفوف الإناث.

خامسا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم الذاتي تبعا لمتغيري جنس الطالب، والصف، ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى التعلم الذاتي للطلبة الموهوبين في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وعلى النحو الآتي:

1- أداء أفراد عينة الدراسة على بعد "وضع الهدف والتخطيط"، في ضوء متغيري الجنس والصف، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عل بعد "وضع الهدف والتخطيط" تبعا لمتغيري الجنس والصف

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.66	.51
	إناث	**3.59**	.53

ذكور	أول ثانوي ذكور	3.60	.64
	ثاني ثانوي ذكور	3.65	.49
	ثالث ثانوي ذكور	3.73	.41
إناث	أول ثانوي إناث الصف	3.54	.54
			.47
		ثاني ثانوي إناث	3.57
	ثالث ثانوي إناث	3.69	.59

تشير النتائج المبينة في الجدول (13) إلى أنّ متوسط أداء الذكور من الطلبة الموهوبين على بعد "وضع الهدف والتخطيط"، والبالغ (3.66) كان أعلى من متوسط أداء الإناث ، والبالغ (3.59)، وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث يمارسون وبدرجة " متوسطة " مهارة "وضع الهدف والتخطيط" في تعلمهم الذاتي، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على بعد " وضع الهدف والتخطيط" في ضوء مستوى الصف بالنسبة للذكور تراوح بين (3.60–3.73)، وتراوح بالنسبة للإناث (3.54–3.69)، ويلاحظ أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي ذكوراوإناثا كان أعلى المتوسطات، وأن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أقل المتوسطات.

2– أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة"، في ضوء متغيري الجنس والصف، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على بعد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" تبعا لمتغيري الجنس والصف

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.49	.53
	إناث	**3.58**	.59
	أول ثانوي ذكور	3.46	.54
ذكور	ثاني ثانوي ذكور	3.44	.60
	ثالث ثانوي ذكور	3.54	.45
إناث	أول ثانوي إناث الصف	3.50	.53
			.49
		ثاني ثانوي إناث	3.56
	ثالث ثانوي إناث	3.68	.46

تشير النتائج المبينة في الجدول (14) إلى أنّ مستوى أداء الإناث من الطلبة الموهوبين على بعد " الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة "، والبالغ (3.58) كان أعلى من مستوى أداء الذكور ، والبالغ (3.49)، وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث يمارسون وبدرجة " متوسطة " مهارة " الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة " في تعلمهم الذاتي، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على بعد " الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة " في ضوء مستوى الصف بالنسبة للذكور تراوح بين (3.44–3.54)، وتراوح بالنسبة للإناث (3.50–3.68)، ويلاحظ أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي ذكورا وإناثا كان أعلى المتوسطات، وأن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أقل المتوسطات.

3- أداء أفراد عينة الدراسة على بعد " التسميع والحفظ"، في ضوء متغيري الجنس والصف، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على بعد "التسميع والحفظ" تبعا لمتغيري الجنس والصف

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.98	.53
	إناث	**3.63**	.53
ذكور	أول ثانوي ذكور	3.60	.60
	ثاني ثانوي ذكور	3.90	.46
	ثالث ثانوي ذكور	4.43	.40
اناث	أول ثانوي إناث	3.44	.64
	ثاني ثانوي إناث	3.55	.57
	ثالث ثانوي إناث	3.90	.55

تشير النتائج المبينة في الجدول (15) إلى أنّ مستوى أداء الذكور من الطلبة الموهوبين على بعد " التسميع والحفظ "، والبالغ (3.98) كان أعلى من مستوى أداء الإناث ، والبالغ (3.63)، وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين من الذكور يمارسون مهارة التسميع والحفظ في تعلمهم الذاتي بمستوى " مرتفع "، مقارنة مع الإناث حيث تبين أنهن يمارسن مهارة الحفظ والتسميع بمستوى " متوسط "، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة الموهوبين من الذكور على بعد " التسميع والحفظ " في ضوء مستوى الصف تراوح بين (3.60–4.43)، وتراوح بالنسبة للإناث (3.44–3.90)، ويلاحظ أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي ذكورا وإناثا كان أعلى المتوسطات، وأن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أقل المتوسطات.

4- أداء أفراد عينة الدراسة على مهارة " طلب المساعدة"، في ضوء متغيري الجنس والصف، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على بعد "طلب المساعدة" تبعا لمتغيري الجنس والصف

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.55	.51
	إناث	**3.47**	.53
	أول ثانوي ذكور	3.59	.64
ذكور	ثاني ثانوي ذكور	3.55	.49
	ثالث ثانوي ذكور	3.50	.41
إناث	أول ثانوي إناث الصف	3.51	.54
			.47
		ثاني ثانوي إناث	3.47
	ثالث ثانوي إناث	3.43	.59

تشير النتائج المبينة في الجدول (16) إلى أنّ مستوى أداء الذكور من الطلبة الموهوبين على بعد " طلب المساعدة"، والبالغ (3.55) كان أعلى من مستوى أداء الإناث ، والبالغ (3.47)، وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث يمارسون مهارة طلب المساعدة في تعلمهم الذاتي بمستوى "متوسط"، كما تشير النتائج إلى أنّ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة الموهوبين من الذكور على بعد " طلب المساعدة " في ضوء مستوى الصف تراوح بين (3.50-3.59)، وتراوح بالنسبة للإناث (3.43-3.51)، ويلاحظ أن متوسط

طلبة الصف الثالث ثانوي ذكورا وإناثا كان أقل المتوسطات، وأن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي كان أعلى المتوسطات، وتبدو هذه النتيجة تتوافق مع مستوى الصف.

5– أداء أفراد عينة الدراسة الكلي على أبعاد التعلم الذاتي ككل، في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي، والجدول (17) يوضح ذلك.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد التعلم الذاتي " ككل " ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي

المتغير	المستوى	مجموع المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	14.68	.48
	إناث	**14.27**	.53
	أول ثانوي ذكور	14.25	.54
ذكور	ثاني ثانوي ذكور	14.20	.40
	ثالث ثانوي ذكور	14.54	.41
	المتوسط الكلي ذكور	42.99	1.35
إناث	أول ثانوي إناث الصف	13.99	.42
			.44
		ثاني ثانوي إناث	14.15
	ثالث ثانوي إناث	14.00	.42
الكلي	المتوسط الكلي إناث	42.23	1.28

يتبين من الجدول (17) أنّ محموع متوسط أداء الطلبة الذكور الكلي على مهارات التعلم الذاتي ككل والبالغ (14.68)، كان أعلى من مجموع متوسط أداء الإناث والبالغ (14.27)، وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين من الذكور والأناث يمارسون مهارات التعلم الذاتي

ككل بمستوى "متوسط"، كما يتبين من الجدول (17) أن مجموع متوسط أداء الطلبة الموهوبين من الذكور على مهارات التعلم الذاتي ككل في ضوء مستوى الصف بلغ (42.99)، في حين بلغ مجموع متوسط أداء الطلبة الموهوبين من الإناث على مهارات التعلم الذاتي ككل في ضوء مستوى الصف (42.23)، وبعد النظر في قيم المتوسطات الحسابية لمستوى الصف، تبين أن متوسط طلبة الصف الثالث ثانوي ذكور كان أعلى المتوسطات والبالغ (14.54) ، فيما تبين أن متوسط طلبة الصف الأول الثانوي إناث كان أقل المتوسطات والبالغ (13.99)، يليها متوسط الثالث ثانوي إناث، وبمتوسط حسابي (14.00). ولمعرفة ما إذا كان مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين ككل يختلف باختلاف جنس الطالب ومستوى صفه، تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (18).

جدول (18)

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لمستوى التعلم الذاتي لأفراد عينة الدراسة "الكلي" في ضوء جنس الطالب وصفه الدراسي

مصدر التباين	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المصاحب	1	202933.62	2451.41	0.000
الجنس	2	2269.48	2.85	0.000
الصف	3	520.75	5.15	0.000
الخطأ	170	78.31		
الكلي	176			

تشير نتائج الجدول (18) إلى أن مستوى التعلم الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة يختلف باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين

المصاحب (2.85) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05≥∝)، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين مستوى التعلم الذاتي لدى الإناث والذكور، وكان الفرق لصالح الذكور، كما تشير نتائج الجدول (18) إلى اختلاف مستوى التعلم الذاتي لدى الإناث والذكور باختلاف الصف الدراسي، وللكشف عن مواقع الدلالة تمّ تطبيق اختبار "شفيه"، حيث تبين أن الاختلاف في مستوى التعلم الذاتي كان فقط بين طلبة الصف الأول ثانوي ذكور وإناث، ولصالح الأول ثانوي ذكور، وبين والصف الثالث ثانوي ذكور وإناث، ولصالح الثالث ثانوي إناث.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، في ضوء أسئلتها الخمسة، على النحو التالي:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التفكير الإبداعي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك مستوى " متوسطا " من التفكير الإبداعي، وعلى جميع المهارات، (الطلاقة، الأصالة، والمرونة). وتعني هذه النتائج أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، والأصالة) بمستوى "متوسط"، وهو دون المتوقع سيما وأنهم من الطلبة الموهوبين.

يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى عدم وجود مدارس متخصصة في رعاية الطلبة الموهوبين في منطقة تبوك، وعدم تقديم البرامج التعليمية التي تعنى بتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم،وإنما يتم دمج الطلبة الموهوبين ضمن المدارس العادية، وربما لا يتوفر في مثل هذه المدارس المعلمين ذوي الخبرة في تربية وتعليم الطلبة الموهوبين،وإلى عدم توفر الأنشطة التدريبية المختلفة التي تتناول المواقف والقضايا التي تواجه الطالب في حياته المدرسية والاجتماعية، والتي تساعد في تنمية المهارات الإبداعية المختلفة لديه، حيث أن تعريف الطلبة بمثل هذه المشكلات والقضايا والمواقف والأحداث ذات الارتباط بحياتهم ومجتمعهم ومناقشتها بطريقة منظمة ومستفيضة، قد تُسهم في استثارة مهاراتهم الإبداعية، وتمكّنهم من تحسس

الجوانب المختلفة لهذه الموضوعات، وعدم الاكتفاء بطرح الأفكار العادية، وتعزز لديهم الرغبة في التعامل مع المواقف والأنشطة التدريبية، عن طريق تأملها وفحصها وتقليبها ذهنياً، وتفحصها من أبعادها المختلفة للخروج عن أسلوب التفكير التقليدي، إلى تفكير منطلق ومبدع. كما يمكن عزو هذه النتائج إلى الطلبة الموهوبين أنفسهم، من حيث مدى توافر السمات الإبداعية لديهم، وطرق اختيارهم، والمقاييس الإبدعية التي طبقت عليهم، مما يتحتم إعادة النظر في مثل هذه الأمور.

تتفق نتيجة هذه الدراسه مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة السمير (2003) والتي طبقت على عينة مكونة من طلبة المدارس الثانوية في الأردن، وأشارت إلى أن الطلبة يمارسون مستوى" متوسطا" لمهارات التفكير الإبداعي، كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي قامت بها مطر (2000) على عينة من طلبة الصف الثامن في الأردن، كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي قام بها جود (2000، Judd) على عينة من طلبة مدارس جنوب غرب بريطانيا.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مقدادي (2000) التي طبقها عل عينة من طلبة الصف الأول ثانوي في الأردن، والتي أشارت إلى وجود مستوى تفكير إبداعي مرتفع لدى الطلبة، على مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة. كما اختلفت مع نتائج دراسة المشرفي (2007) التي طبقت على عينه من طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية، والتي أشارت إلى حصول الطالبات على مستوى مرتفع على مهارات التفكير الإبداعي(الطلاقة، والمرونة ، والأصالة). ومع دراسة حجازي (2012)، التي أشارت إلى حصول الطلبة على مستوى "مرتفع" على مهارات التفكير الإبداعي.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " ما مستوى التعلم الذاتي لطلبة المرحلة الثانوية الموهوبين بمنطقة تبوك في السعودية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك يمارسون مهارات التعلم الذاتي ككل بدرجة "متوسطة"، إلا أنهم يمارسون مهارة "الحفظ والتسميع" في تعلمهم الذاتي بدرجة "مرتفعة"، ويمارسون مهارات (وضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة من الآخرين، والاحتفاظ بالسجلات) بدرجة " متوسطة".

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواد الدراسية، التي يعتمد بعضها على الحفظ، أكثر من اعتمادها على البحث والتفكير، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكرار المادة وتسميعها عدة مرات لكي يتسنى لهم حفظها، مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي إيجاباً، كما لا ننسى أن غالبية الطلبة الذين يدرسون في هذه المدارس السعودية غالباً ما يكون مسارهم الأكاديمي في الثانوية العامة هو الأدبي الذي يغلب على معظم مواده طابع الحفظ مقارنة مع المسار العلمي. كما يمكن عزو هذه النتائج إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها الطلبة ، سيما وأنهم ما زالوا يعيشون في مرحلة المراهقة، وهنا يكونون معتدين برأيهم، وساعين إلى الاستقلال، فيكون طلبهم للمساعدة من الآخرين محدوداً، إما لاعتقادهم بأنهم الأقدر تحديدا لأهدافهم، وأنهم ليسوا بحاجة إلى طلب المساعدة من الوالدين، والراشدين، أو لثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم، وهذا يعني ضرورة توعية الطلبة بأهمية هذه المكونات، ومساعدتهم في الخبرة، لتوجيه مسارات حياتهم التعليمية والعملية. ورما تعود هذه النتيجة إلى عدم وعي ومعرفة الطلبة بمهارات التعلم الذاتي، وعدم تدربهم عليها، وممارستها في تعلمهم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع بعض نتائج دراسة هونج (Hong et al., 2009) التي أظهرت أن مستوى التعلم الذاتي جاء في المستوى "المتوسط " لدى الطلبة على مهارات التعلم الذاتي ككل .أما على مستوى مهارة "التسمبع والحفظ" جاءت بمستوى " مرتفع ". كما اتفقت مع نتائج دراسة الجراح (2010) ، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم الذاتي على مهارة التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي المهارات بدرجة "متوسطة"، لم يتم العثور على دراسات اختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين التفكير الابداعي ومستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن معامل ارتباط بيرسون يساوي (0.152−) وبدلالة إحصائية (0.206)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (α =0.05) بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك، والتي يمكن تفسيرها بأن التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي بعدين مختلفين ومنفصلين عن بعضهما البعض، إلا ان الباحثة تعتقد أن امتلاك الطالب بشكل عام والطالب الموهوب بشكل خاص لمهارات التفكير الإبداعي تحسن من مستوى تحصيله، وتساعده على امتلاك استراتيجيات تعلم ذاتي، إلا أن نتيجة هذه الدراسة توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المقياسن المطبقين كونهما يقيسان مهارات مختلفة ، حيث أن هناك اختلاف بين مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التعلم الذاتي من حيث القدرات العقلية اللازمة لممارسة كل مهارة ، هذا ولم يتم العثور على دراسات ربطت بين التفكير

الإبداعي والتعلم الذاتي، ومعظم الدراسات ربطت بين التعلم الذاتي والتحصيل، وبعضها أشار إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والتعلم الذاتي كدراسة كل من: بيل Bail (2008) ؛ جود Judd (2005) ؛ موجي (1997)، بينما أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي. كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة يونس (1990) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط بين التعلم الذاتي والتفكير بشكل عام.

رابعا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس والصف الدراسي ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أنّ مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من مستوى أداء الذكور، كما أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث على مهارات التفكير الإبداعي ككل في ضوء مستوى الصف أن طلبة الصف الثالث ثانوي إناث كان أعلى المستويات، كما تبين أن مستوى طلبة الصف الأول الثانوي ذكور كان أقل المستويات، وكان مستوى أداء صفوف الإناث أعلى من مستوى أداء صفوف الذكور.

أي أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور، وكان الاختلاف لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث والذكور باختلاف الصف الدراسي، ولصالح صفوف الإناث.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية الإبداع ومهاراته المختلفة، وعلاقته بجنس الطالب، حيث أظهرت بعض هذه الدراسات وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في مستوى تفكير الطلبة الإبداعي على بعض مهارات التفكير الإبداعي لصالح الذكور، في حين أظهرت دراسات أخرى وجود اختلاف في مستوى التفكير الإبداعي على بعض المهارات لصالح الإناث، وبعضها لم تظهر أية اختلافات بين مستوى الذكور والإناث على هذه المهارات.

أما نتائج الدراسة الحالية فقد أظهرت أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الإناث على مهارتي "الطلاقة، والأصالة" يختلف عن مستوى الذكور ولصالح الإناث، فيما أظهرت تفوق الذكور إلى حد بسيط على مهارة المرونة، ويمكن تفسير ذلك على أساس نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الإناث أكثر قدرة من الذكور على إدراك التلميحات والتفاصيل، والسرعة في معالجة المعلومات، وتنظيم الأفكار والانتقال من فكرة إلى أخرى، والقدرة على اكتشاف مواطن الضعف والاختلاف في الموقف والنقص في المعلومات؛ مما ساعد الإناث على تقديم مستوى إبداعي أفضل من الذكور على هاتين المهارتين. وربما يعود السبب في هذه النتائج إلى طبيعة الاختبار الإبداعي المطبق على اعتباره ذا ارتباط بالإناث أكثر من الذكور، وربما يكون أحد العوامل ذات العلاقة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة يرتبط بالأجواء النفسية الدافئة التي سادت تطبيق الاختبار، وهيأت لهن الفرصة لتقديم أفضل ما لديهن من مستوى تفكير إبداعي حسب مستوى قدراتهن الإبداعية.

كما يمكن تفسير ذلك على أساس النتائج التي توصلت إليها دراسة أبرا (Abra, 1991) التي بيّنت أن الذكور عادة يكرهون المدرسة، وينفرون من المعلمين، ويفضّلون العمل الفردي، كما بيّنت أنّ الإناث يفضّلن البيئة التعليمية المنظمة، وأنهنّ أكثر ميلاً إلى التعلم عن طريق

مجموعات تعلم تعاونية، ولديهن قدرة أكبر في التعامل ذهنياً مع المواقف والأنشطة الحياتية والمدرسية والاجتماعية. ربما ساهم ذلك في تحسين مستوى تفكيرهن الإبداعي بدرجة أفضل من الذكور.

اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي قام بها السمير (2003) التي أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور في مستوى التفكير الإبداعي على بعض مهارات التفكير ، كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي قام بها تورانس (Torrance,1993). ومع دراسة ايزنمان (Ezman, 1995) التي أشارت إلى تفوق الإناث في التفكير الإبداعي. وفي هذا المجال ينبغي توخي الحذر عند مقارنة مستوى تفكير الإناث في هذه الدراسة بمستوى تفكير الإناث في دراسات أجنبية، وذلك بسبب اختلاف متغير الثقافة، حيث أن الإناث في الثقافة الغربية لهنّ حرية الاختيار، ويفعلن ما يردنّ، ويعتمدن على أنفسهن في تسيير أمور حياتهن، لكن ليس غريباً أن تشير نتائج هذه الدراسة إلى اختلاف أداء الإناث عن أداء الذكور ولصالح الإناث، في وقت تشهد فيه السعودية نهضة تربوية وتعليمية واجتماعية، تولي اهتماماً متزايداً بالمرأة.

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصلت إليه درسة حجازي (2012) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في أداء الذكور والإناث على مهارات التفكير الإبداعي، كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو جادو (2003) والتي توصلت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي بين الجنسين وكانت لصالح الذكور.

وأما فيما يتعلق باختلاف مستوى التفكير الإبداعي من حيث مستوى الصف ، حيث تبين أن طلبة الصف الثالث ثانوي حصلوا على مستوى أعلى من الصفين الأول والثاني، وأن

صفوف الإناث حصلت على مستوى تفكير إبداعي أعلى من صفوف الذكور، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم الطالب في المستوى الدراسي تقدم به العمر، وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا، فيدرك بأن المعرفة تراكمية، الأمر الذي يحتم عليه العمل على تنمية وتحسين مهارات التفكير لديه، من أجل تحسين مستوى تحصيله العلمي.

خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية تعزى للجنس و الصف الدراسي ؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أنّ مستوى أداء الطلبة الذكور الكلي على مهارات التعلم الذاتي ككل كان أعلى من مستوى أداء الإناث، كما أظهرت أن مستوى أداء الطلبة على مهارات التعلم الذاتي ككل في ضوء مستوى الصف أن مستوى أداء طلبة الصف الثالث ثانوي ذكور كان أعلى المستويات، فيما تبين أن مستوى طلبة الصف الأول الثانوي إناث كان أقل المستويات، كما تبين أن مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الذكور أعلى من مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الإناث.

فقد أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أن مستوى التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين يختلف باختلاف جنس الطالب (ذكر، أنثى)، حيث بلغت قيمة "ف" الناتجة من تحليل التباين المصاحب (2.85) بمستوى دلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)، أي أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) بين مستوى التعلم الذاتي لدى الإناث والذكور، وكان الاختلاف لصالح الذكور،

كما أظهرت النتائج وجود اختلاف قي مستوى التعلم الذاتي لدى الإناث والذكور باختلاف الصف الدراسي، وكان الاختلاف لصالح صفوف الذكور.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع السعودي الذي يتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى، مما يؤثر في أدوار وأعمال كل منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة، ففي حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج المدرسة كالأعمال التطوعية، والمعسكرات الشبابية، الأمر الذي يدعوه للتخطيط لإنجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشعبها، وبالمقابل نجد أن الطالبة قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة، فتقتصر أدوارها على الأمور التي تتوافق وطبيعتها الإنثوية، ووفق تنشئتها الأسرية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة الجراح (2010) التي بينت أن الذكور يتفوقون على الإناث في التعلم الذاتي ، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات، منها دراسة حسن (1995) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر استخداما لمهارات التعلم الذاتي من الذكور على المقياس ككل، وعلى مهارات التسميع، والحفظ، وطلب المساعدة من الآخرين،كما تختلف مع نتائج دراسة الجراح(2010) في أشارتها لتفوق الاناث على الذكور في ممارسة مهارت طلب المساعده الاجتماعية من الاخرين، إضافة إلى اختلافها مع نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al, 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم الذاتي.

وأما من حيث مستوى الصف، فقد أظهرت النتائج أن مستوى أداء الطلبة على مهارات التعلم الذاتي ككل في ضوء مستوى الصف أن مستوى أداء طلبة الصف الثالث ثانوي ذكور كان أعلى المستويات ،فيما تبين أن مستوى طلبة الصف الاول الثانوي إناث كان أقل

المستويات ، كما تبين أن مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الذكور أعلى من مستوى التعلم الذاتي لدى صفوف الاناث .

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المستوى الدراسي تقدم به العمر، وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا، فيدرك بأن المعرفة تراكمية، الأمر الذي يحتم عليه الاحتفاظ بالمواد الدراسية، وسجلاته التعليمية لسنوات لاحقة، فهو يسعى بشتى الوسائل لتحسين مستوى تعلمه، كونه اقترب من مرحلة التخرج من المدرسة، فيقوم بطلب المساعدة من زملائه الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منه، أو من ذوي الخبرة، أو المعلمين في المدرسة. اتفقت هذه النتيجة نع نتيجة دراسة الجراح (2010) التي بينت أن الذكور يتفوقون على الإناث على مهارات التعلم الذاتي، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة، وتتفوق الإناث في مهارة طلب المساعدة من الآخرين.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بمجموعة من التوصيات، وهي الآتية:

1 . أن تعمل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على إنشاء مدارس خاصة بالطلبة الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة.

1. إدخال برامج تدريبية لتدريب الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية على مهارات التفكير المختلفة، ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، كمقررات دراسية وبحسب المرحلة التعليمية، والعمل على إعداد حقائب تعليمية لتدريب المعلمين على تنفيذها.
2. إجراء المزيد من الدراسات حول التفكير الإبداعي وطرق تنميتها لدى الطلبة الموهوبين في السعودية، واستقصاء علاقة التفكير الإبداعي، والتعلم الذاتي، بمتغيرات الجنس، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى الذكاء، وغيرها من المتغيرات.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول المهارات الإبداعية الأخرى، مثل (التنظيم، التصنيف، المقارنة، التركيز، التصوّر، التحويلات الذهنية، التحليل، التركيب، التقويم الترميز وغيرها من المهارات) واستقصاء فاعليتها في تنمية الأداء الإبداعي لدى الطلبة، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي.
4. إدخال بعض المواقف التدريبية والأنشطة التعليمية التي تستثير التفكير ومهاراته لدى الطلبة، في المناهج الدراسية المختلفة.
5. العمل على تطوير المناهج الدراسية من حيث محتواها وأهدافها وأنشطتها بحيث تكون أكثر ملاءمة لتنمية مهارات التفكير ومهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

6. إيلاء الطالبات الإناث مزيدا من الاهتمام في تعلم مهارات التعلم الذاتي بدرجة أكبر من الذكور، حيث بينت النتائج أن مستوى أداء الطلبة الذكور على مهارات التعلم الذاتي كان أفضل من مستوى أداء الإناث.

7. تبنِّي نتائج هذه الدراسة، من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة من أجل العمل على تحسين مستوى التفكير والتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في السعودية.

المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2007) . التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية) دراسة تنبؤية **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، عدد (31).

توق، محي الدين، عدس، عبد الرحمن، فطامي، يوسف. (2002). **أسس علم النفس التربوي**. دار الفرقان، عمان.

حجازي، حنان. (2012). **أثر برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبدعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس الجليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، حامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حدابي، أحمد .(2011). **التحصيل وعلاقته بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين باليمن**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، اليمن.

حسن، فاطمة حلمي .(1995) .استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 22 .

حسينان ، إبراهيم . (2010). **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينترتش وعلاقتها بالتحصيل والمستوى الدراسي**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الإمام بن سعود. السعودية.

جراح ، عبد الناصر. (2010). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد 6، عدد 4، 2010 ، 333 – 348.

جروان، فتحي. (2002). **الإبداع.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

زيات ، فتحي . (1997) . الاسس البيولوجية للنشاط العقلي المعرفي . الجزء الاول ،جامعة المنصورة .

زيتون، كمال عبدالمجيد 0 (2005). "**التدريس نماذجه ومهاراته**"، عالم الكتب، القاهرة.

سرور، ناديا. (2003). **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين.** الطبعة الرابعة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سرور، ناديا هايل. (2003). **مقدمة في الإبداع.** ط1، عمان: دار وائل للنشر.

سعادات، خليل إبراهيم. (2003). تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي في مراحل التعلم العام في المملكة العربية السعودية . **المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية** " **جستن** ". جامعة الملك سعود، اللقاء الثالث عشر، الرياض، السعودية.

سمير، محمد (2003). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشرفي الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان.

شاكر، عبدالحميد (1995). **علم نفس الإبداع،** ط1، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، أبو جادو (2003). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

عبد الرضا، حيدر (2012). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الابداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. **مجلة علوم التربية الرياضية**، العدد الأول، المجلد الخامس.

عبداللات، أسماء (2003). **أثر برنامج تدريبي لأدوات التفكير والانتباه المباشر في تنمية التفكير الإبداعي لطلبة الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

عبيدات، هاني حتمل والزعبي، طلال عبدالله. (2005). "مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها"، **مجلة جامعة الملك خالد**، مجلد3، عدد5.

عطا الله، عبدالحميد زهري.(2004). ، "فعالية أسلوب التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية في تدريس الأدب والنصوص على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الأول الثانوي حسب مستويات ثلاثة لمعدلاتهم التراكمية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع95.

قطامي، نايفة. (2002)، **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. ط1، عمان، دار الفكر.

قطامي، يوسف، قطامي، نايفه، جابر، ماجد، نزيه، حمدي، صبحي، تيسير.(1996). **التفكير الإبداعي**. جامعة القدس المفتوحة.

كويران، عبدالوهاب عوض . (2001). **مدخل إلى طرائق التدريس**، دار الكتاب الجامعي، العين.

مشرفي، انشراح. (2007). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات كلية رياض الأطفال بالإسكندرية**. رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة الإسكندرية، مصر.

مطر، رنا. (2000). **أثر برنامج تعليم التفكير "المواهب غير المحدودة" في تطوير القدرات الإبداعية لطلبة الصف الثامن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

مقدادي، قيس. (2000). **أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لطلبة الصف الحادي عشر.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

موجي، أماني محمد. (1997). **مدى فعالية بعض طرق التعلم الذاتي في تدريس الكيمياء على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية وتفكيرهم العلمي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

يونس، محمد حسن. (1990). **التعلم الذاتي وعلاقته في تنمية التفكير و الاعتماد عل النفس لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجلمعة الأردنية، عمان.

المراجع الاجنبية:

-Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. ***Journal of college reading and learning***, 39 (1), 54-73.

-Bandura, A. (2006). **Toward a Psychology of human agency**. Perspectives on *Psychological Science*, 1, 164- 180.

-Barak, D.P (1999). **Creative Thinking Cognitive Learning.** Research in science. Vol. 99.

-Davis, G. A. (1996). **Measuring and Predicting Issues and Strategy.** The Role of the School Family, Society in the Development of Creativity. Ney York: Macmillam publishing company.

-Gordan, Rawland (1995). **Instructional Design and Creativity.** Educational Technology. NewYork : Oxford University press

-Guilford, J.P. (1989). **The Nature of Human Intelligence.** New York: MC Graw-Hill Book Company

Singh, P. (N. D.). ***An Analysis of Metacognitive ProcessesInvolved in Self-Regulated Learning to Transform aRigid Learning System***. Retrieved December 8, 2009 from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

-Harris، M. (1995). **The Creative Mind: Myths and Mechanisms.** The nature of creativity (pp.23-42). Newyork: Press university of Cambridge.

-Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. ***Journal of Educational Computing Research***, 38 (2).

-Joan, Patricia. (2007). **Impact of Two Elementary School Principals Leadership on Education in Their Buildings**. Journal Gifted Child Today. Vol.5.P.7.

-Judd, J. (2005). ***The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students***. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

-Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1999). **Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance**. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

-Rodd, Jillian (1997). **Encouraging Young Children's Critical and Creative Thinking-Eric DATABASE.**

-Rossa, P.I.E (1996). **Teaching Young Children to Think: The Effects of A Specific Instructional Program.** Elsevier Science Ltd, retrieved March 8, 2003, from : Education : the comlete Encyclopedia.

-Torrance, E. P. (1993). **The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing.** Cambridge University Press.

-Terman, Lewis, (1947). Children Above 180 IQ Stanford-Binet; Origin and Development. World Book Company, Yonkers-On-Hudson, New York.

-Zimmerman, B. (1995). **self- regulation Involves more than metacognitions:** A Social cognitive perspective **.** *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework selfregulation:

-Piaget, J, (1958). **Origins of intelligence in the child.** ***London: Routledge & Kegan Paul.***

ملحق (1)

مقياس التفكير الإبداعي

اسم الطالب ------------------ الجنس -------------

الصف الدراسي : ------------

الطلاقة							المجموع
المرونة							
الأصالة							
الدرجة الكلية							

تعليمات عامة :

*اقرأ كل سؤال جيدا لكي تعرف المطلوب منه .

*لكل جزء من الاختبار زمن محدد .

*حاول أن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ولا تترك سؤالا دون إجابة .

*حاول أن تفكر في اكبر عدد من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك مسجلا إياها في المكان المناسب في الاختبار .

*لا تقلب أي صفحة ولا تبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك .

الجزء الأول :

اذكر اكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي تعتبرها استعمالات غير اعتيادية (أي لا يفكر فيها زملائك) للأشياء الآتية والتي تعتقد إنها تجعل هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية .

أ) علبة الصفيح

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

ب) الكرسي

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

الجزء الثاني :

ماذا يحدث لو إن نظام الأشياء تغير على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد ؟ حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك .

أ) ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات ؟

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

ب) ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى فيها ؟

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

الجزء الثالث :

أ) إذا عينت مسئولا عن صرف النقود في الحانوت المدرسي الذي أنت عضو فيه ويحاول احد أعضاء النادي ان يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين ، ماذا تفعل ؟

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

ب) لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق (او حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما ؟

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

الجزء الرابع :

فكر في طريقتين او أكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغيير الذي تقترحه ممكنا تطبيقه الآن أم لا . كما يجب ألا تقترح شيئا يستخدم حاليا ليجعل الشيء على نحو أفضل .

أ) دراجة (او عجلة)

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

ب) القلم الحبر

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الجزء الخامس :

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتية اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم (على سبيل المثال :

(قرأ) تتكون من حروف ق ، ر ، أ فيمكن أن تكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل (ارق) (قرر) ، من الممكن أن تستخدم الحروف الواحدة أكثر من مرة في الكلمة الواحدة .

اتبع نفس الطريقة في الكلمات الآتية مكونا اكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم :

أ) ديمقراطية :

1. ---

2. ---

لا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك

الوقت (5) دقائق

ب) فلسطين :

1. ---

2. ---

الملحق (2)

مقياس التعلم المنظم الذاتي بعد التحكيم

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " التفكير الإبداعي وعلاقته بالتعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية". وذلك كمتطلب من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة" الموهبة والإبداع" من جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن- عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة أداة الدراسة وهي" مقياس التعلم المنظم ذاتيا"، لبوردي، والذي استخدمه الجراح (2010)، والذي بين يديك ويتكون المقياس من " 28 " فقرة، لكل فقرة خمسة بدائل خمسة بدائل، راجياً عزيزي الطالب... الطالبة قراءة فقرات أداة الدراسة بدقة وتمعن، والإجابة عن كل فقرة بوضع إشارة (×) على البديل الذي تراه مناسباً.

آملاً توخي الأمانة والموضوعية والتأني في إجاباتكم؛ لأنكم ستجدون الفائدة والمتعة أثناء تفاعلكم مع فقرات الأداة، مما يساعد على تنمية مهارات مهارات تعلمكم الذاتي.

وإن الباحثة تشكر تعاونكم وتود أن تؤكد لكم أن إجاباتكم ستعامل لأغراض البحث.

جزاكم الله خيراً

الباحثة: هدى سيار الرشيدي

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى استطيع تذكرها.					
4	إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني اطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
5	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.					
6	اكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في الحصة الصفية.					
7	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى المدرسة.					

9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
11	اكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
12	اطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الصعبة.					
13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
15	أسمع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
16	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
17	أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية.					
18	اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل الصف.					
19	اكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها.					
20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في الحصة فإنني اطلب من المدرس أن يوضحها.					
21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					

22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
24	اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
28	استعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					

الملحق (3)

قائمة أسماء أعضاء لجنة تحكيم أداتي الدراسة

الرقم	الإسم	التخصص	الجامعة
1	الدكتور مصطفى نوري القمش	تربية خاصة	جامعة عمان العربية
2	الدكتور محمد السكارنة	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
3	الدكتوة يعقوب فرح	تربية خاصة	جامعة البلقاء التطبيقية
4	الدكتور سهيل عبيدات	علم نفس تربوي	الجامعة العربية المفتوحة
5	الدكتور معاوية ابو غزال	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
6	الدكتور عبد الناصر الجراح	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك
7	الدكتور عايد الخوالدة	علم نفس تربوي	جامعة جرش
8	الدكتور عمر تايه	علم نفس تربوي	مدير التدريب والتطوير في مدرسة اليوبيل
9	الدكتور محمد السمير	علم نفس تربوي	رئيس قسم التربية الخاصة في مدارس المعارف
10	الدكتور فتحي أبو ناصر	موهبة وإبداع	جامعة الملك فيصل– الإحساء

Abstract

Creative Thinking and Relationship With Self Learning Among the Gifted Students at the Secondary Stage in Tabuk Region in the Kingdom of Saudi Arabia

Prepared by

Huda Sayyar Al-Rashedi

Supervisor

Dr. Mariam Al-Haldi

His study aimed to identity the level of the creative thinking and it relationship with the self – learning of the gifted students at the secondary stage in Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia.

To achieve the study objectives the descriptive correlative method was used to reveal the level of the relationship gifted students in Tabuk region in Saudi Arabia, through data collection according to the study's two instruments, then treating data statistically.

Study population consisted of all secondary schools in Tauk city that include branches for the gifted students in the scholastic year 2013-2014, the number was (500) students, (188) male students and (312) male and female.

Female students distributed to (4) male schools and (5) female schools.

Study sample consisted of (82) male students and (94) female students, the total was)176) male and female students by (35%) of the study population. The study used Torance oral measure to measure the students, creative skills, the second instrument was: measuring the self-regulating for learning prepared by (purdie) as mentioned by (Al-Jarrah, 2010), that includes four components, setting the goal, planning, records keeping, monitoring, asking social support, reciting and learning by heart.

After analyzing the data statistically, the results related to the first question that the gifted students in Tabuk region have medium level of creative thinking and at all skills (Fluency, originality and flexibility) revealed that the gifted students in Tabuk region practice the creative thinking skills (fluency, flexibility and originality) at medium level, which is less than the expected since they are the gifted students.

Also, the results. Related to the second question showed that the gifted students in Tabouk region practice the self-learning skills as a whole at a medium degree, but they practice the reciting and learning by heart, but they practice the reciting and learning by heart skills in their self-learning at a high degree, and practice the skills (goal

setting, planning, asking help from the others, and records keeping) at a medium degree.

While the results of the their question revealed the absence of a correlative relationship with statistically significance at level ($0.05 \geq \alpha$) between the (creative thinking and self learning of the gifted students, in Tabuk region that might be explained by that the self learning and the creative thinking are two different and separate dimensions from each other.

While the results of the fourth question showed that the females total level of performance at the creative thinking skills was higher than the males level, also the results showed that the level of the creative thinking among the males and females gifted students at the creative thinking level as a whole in the light of the level of the females third secondary class was the highest level, also shoed that the level of the first secondary class students was the lowest level, and the performance level of the females classes was higher than the performance level of the meals classes, which means that there is the difference with statistically significance between the creative thinking level of the females, and the males, the difference was in favor of the females.

Also the results showed the presence of differences at the creative thinking level between the males and the females by the difference in the studying class and in favor of the females classes.

Recommendations:

In the light of the study's results the researcher recommending the following:

1. The ministry of education in the Kingdom of Saudi Arabia, should work to establish special schools for the gifted students at the different educational phases.
2. The inclusion of training programs for the gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia on the different thinking skills, and the self regulated learning skills as studying courses according to the educational phases, and the work to prepare educational portfolios to train the teachers on implementing them.
3. Conducting more studies about the creative thinking and the ways to develop it for the gifted students in Saudi Arabia, and investigating the creative thinking relation, and self-learning with the variables (gender, the level of education achievement, intelligence level and other variables).
4. conducting more studies about other creative skills, such as organizing, classification, comparison, concentrating, perceiving, mental transformations, analyzes, syntheses, evaluating, coding, and others skills). And investigating their effectiveness in developing the creative performance of the students and in their level of studying achievement.
5. including some of the training situations and the educational activities that invokes the thinking and its skills in the students, and in the different studying curriculum .
6. the work to develop the curriculum regarding the content, the objectives and the activities to be more relevant for developing

the thinking skills and students self-learning skills at the different learning phases.

7. paying more attention to the female students in learning the self-learning skills more than to the males students since the results showed that the level of the performance of the males students at the self-learning skills was better than the level of the females performance.
8. Adopting the results of this study in order to make the relevant procedures to enhance the level of thinking and self –learning of the gifted students in Saudi Arabia.

Arabic References:

1. Ahmad, Ibraheem Ibraheem (2007). Self-regulating for Learning and Internal Motivation and their Relationship with the Academic Achievement Among the Education Faculty Students, Forecasting Study, **Journal of Education Faculty**, Ain Shams University, No(31).
2. Toaq, Mohi Aldeen, Adaas, Abdalrahman, Fatami, Yousef (2002). **Principles of Educational Psychology**, Dar Al Forqan, Amman.
3. Hijazi, Hanan (2012). **Effect of a Proposed Program For Developing the Creative Thinking Skills of the Secondary Stage Students in Al-Jaleel Schools**. Unpublished Master Thesis. Amman Arab University, Amman, Jordan.
4. Hadabi, Ahmad (2011). **Achievement its Relationship with developing the creative Thinking of the Gifted Students in Yemen**. Work Paper introduced to the 8th Arab Scientific Conference for Fostering the Gifted and Over Achivers, Yemen.
5. Hasan, Fatmeh Helmi (1995). Self – Regulating Strategies for Learning and Their Relationship with Studying Achivment and inteelegence level of the Second Prepratory Grade Students, **Journal of Faculty of Education in Al-Zaqazeeq**, No.22.
6. Hsayan, Ibraheem (2010). S**elf – Regulated Learning Strategies in the Light of Pentretch Model and their Relationship with the Studying Achievement and level**. Unpublished Doctorates Dissertation, Imam Ben Saudi University, Saudi Arabia.
7. Jarrah, Abd Alnassar (2010). The Relationship Between the Self-Regualted Learning and the Academic Achievement of a

sample of Students from Yarmouk University, **The Jordanian Journal for Educational Sciences**, Volume 6. No4, 2010, PP.333-348.

8. Jarwan, Fathi (2002). **Innovation,** Dar Alfiker for Press and Publication, Amman, Jordan.
9. Za'yat, Fathi (1997). **The Biological Principles for the Cognitive Mental Activity**, Part one, Almansyra University and Skills.
10. Zaitoon, Kamal Abdelmajeed, (2005). **Teaching its styles and skills,** Alam Al-Kotob, Cairo.
11. Sroor, Nadia (2003). **An Approach to Educating the Excellent and Gifted**. Fourth Edition. Amman: Dar Alfiker for Distribution and publication.
12. Sroor, Nadia Hayel (2003). **Introduction in Excellence.** First edition, Amman: Dar Wael for Publication.
13. Sa'adat, Khaleel Ibraheem (2003). Teachers Application of Self-Learning Method at the General Learning Stages in the Kingdom of Saudi Arabia. **The Saudi Journal for Educational and Psychological Sciences**. Jestain, King Saudi University, the Thirteen Meeting , Al-Riyadh, Saudi Arabia.
14. Sameer, Mthammad (2003). **Effectiveness of a Training Program for Developing the Creative Thinking Skills of the Tenth Grade Students in Jordan**, Unpublished Doctorate Thesis, Amman Arab University, Amman.
15. Shaker , Abd-alhameed (1995). **Creativity Psychology**, First Edition, Cairo: Dar Gareeb for Press**, Publication and distribution.**

16. Saleh, Abu Jado **(2003). Effect of a Training Program Based on the Creative Solution Theory for the Problems in Developing the Creative Thinking of a Sample of the Basic Tenth Grade Students**. Un-published Doctorate Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.
17. Abdalrida, Haider (2012). Effect of Costa and Calic Program on Developing the Creative Thinking by Using the Mind Habits of the Third Stages Students at the Faculty of sport Education**.** **Journal of Sport Education Sciences**, Number 1. Volume 5.
18. Abaidat, Hani & Alzubi, Talal Abdullah (2005). Self Learning Skills in the Science Text Books for the First Three Basic Grades Through Analyzing their content and the View Point of their Teacher, **Journal of King Khalid** University, Volume 3, Number5.
19. Atallah, Abdalhameed Zohri (2004). Effectiveness of Self-Learning method by the Educational Portfolios in Teaching the literatures and Texts on the Immediate and the Delayed Achievement of First Secondary Grade Students According to three Levels of their Accumulated Averages, **Journal of Dirasat in the Curriculum and Teaching Methods**.
20. Qatami, Nayfeh (2002). **Thinking Teaching for the Basic Stage**. First Edition, Amman, Dar Alfikr.
21. Qatami, Yousef, Qatami Nayfeh, Jaber, Jajed, Hamdi, Nazeeh Sobhi, Taseer (1996). **The Creative Thinking** Jerusalem Open University.
22. Kwairan, Abdalwahab Awad (2001). An **Approach to Teaching Methods**, Dar Alktab Aljamei, Alain.

23. Moshrifi, Insherah (2007). **Effectiveness of A Proposed Program for Developing the Creative Thinking Skills of the Females Students at the Faculty of Children Kindergarten in Alexandria**. Unpublished Doctorate Dissertation, Alexandria University, Egypt.

24. Mater, Rana (2000). **Effect of Thinking Teaching Program, "The Unlimited Gifts" on Developing the Creative Capabilities of the 8th Grade Students**. Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman.

25. Moqdadi, Qais (2000). **Effect of Critical Thinking Teaching Program on Developing the Creative Aspects and Self-estem of the Eleventh Grad's Students**. Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman.

26. Mooji, Amani Mohamad (1997). **Extent of Effectiveness of Some of the Self Learning Methods in Teaching Chemistry on the Achievement of the Secondary Stage Students and Their Scientific Thinking,** Unpublished Doctorate Dissertation, Institute of Educational studies and Researches, Cairo.

27. Younis, Mohammad Hasan (1990). **Self-Learning and its Relationship in Developing Thinking and Self-dependency of the Secondary stage Students in Jordan**, Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman

المراجع الاجنبية:

-Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. ***Journal of college reading and learning***, 39 (1), 54-73.

-Bandura, A. (2006). **Toward a Psychology of human agency**. Perspectives on *Psychological Science*, 1, 164- 180.

-Barak, D.P (1999). **Creative Thinking Cognitive Learning.** Research in science. Vol. 99.

-Davis, G. A. (1996). **Measuring and Predicting Issues and Strategy.** The Role of the School Family, Society in the Development of Creativity. Ney York: Macmillam publishing company.

-Gordan, Rawland (1995). **Instructional Design and Creativity.** Educational Technology. NewYork : Oxford University press

-Guilford, J.P. (1989). **The Nature of Human Intelligence.** New York: MC Graw-Hill Book Company

Singh, P. (N. D.). ***An Analysis of Metacognitive ProcessesInvolved in Self-Regulated Learning to Transform aRigid Learning System***. Retrieved December 8, 2009 from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

-Harris، M. (1995). **The Creative Mind: Myths and Mechanisms.** The nature of creativity (pp.23-42). Newyork: Press university of Cambridge.

-Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. ***Journal of Educational Computing Research***, 38 (2).

-Joan, Patricia. (2007). **Impact of Two Elementary School Principals Leadership on Education in Their Buildings**. Journal Gifted Child Today. Vol.5.P.7.

-Judd, J. (2005). ***The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students***. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

-Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1999). **Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance**. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

-Rodd, Jillian (1997). **Encouraging Young Children's Critical and Creative Thinking-Eric DATABASE.**

-Rossa, P.I.E (1996). **Teaching Young Children to Think: The Effects of A Specific Instructional Program.** Elsevier Science Ltd, retrieved March 8, 2003, from : Education : the comlete Encyclopedia.

-Torrance, E. P. (1993). **The Nature of Creativity as Manifest in Its Testing.** Cambridge University Press.

-Terman, Lewis, (1947). Children Above 180 IQ Stanford-Binet; Origin and Development. World Book Company, Yonkers-On-Hudson, New York.

-Zimmerman, B. (1995). **self- regulation Involves more than metacognitions:** A Social cognitive perspective **.** *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework selfregulation:

-Piaget, J, (1958). **Origins of intelligence in the child.** ***London: Routledge & Kegan Paul.***